SABERES Y QUEHACERES DE LOS MAESTROS DE APOYO

REFLEXIONES EN TORNO A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y A LA ESCUELA INCLUSIVA

GOBIERNO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

Ing. Carlos Lozano de la Torre
Gobernador Constitucional de Estado de Aguascalientes

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES

Mtro. Francisco J. Chávez Rangel
Director General

Mtra. Alma Gabriela Gutiérrez Galván
Encargada del Despacho de la Dirección de Comunicación Social

Profr. Raúl Silva Perezchica
Director de Educación Básica

Lic. Esthela Posada Barranco
Departamento de Educación Especial

Lic. María del Carmen Ríos Vázquez
Coordinación de Equipo Técnico de Educación Especial

AUTORA:
Lic. Guadalupe Hernández Muñoz

DISEÑO Y EDICIÓN:
Lic. Laura Rivas Urquieta

Instituto de Educación de Aguascalientes
Carretera a San Luis Potosí No. 601
Fracc. Ojocaliente
Aguascalientes, Ags. C.P. 20190

SABERES Y QUEHACERES DE LOS MAESTROS DE APOYO

REFLEXIONES EN TORNO A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y A LA ESCUELA INCLUSIVA

Lic. Guadalupe Hernández Muñoz

ÍNDICE

Introducción 9

PARTE I

Capítulo I. Pasado, presente y futuro de los maestros de apoyo

- Antecedentes de la función del maestro de apoyo 15
- Fortalezas y debilidades de los maestros de apoyo, hoy 18
- Lo que hacen actualmente los maestros de apoyo 22
- Hacia dónde va el trabajo de los maestros de apoyo 24

PARTE II

Capítulo 2. Definición actual de la discapacidad intelectual y su aplicación en usaer

- Evolución del concepto de discapacidad intelectual 31
- Elementos esenciales de la nueva definición de la discapacidad intelectual 33
- Marco teórico del funcionamiento humano propuesto por la AAIDD 40
- El modelo socioecológico de la discapacidad intelectual 45

Capítulo 3. Las habilidades adaptativas en el trabajo del maestro de apoyo

- Qué se entiende por habilidades adaptativas: 49
- Las habilidadades adaptativas en el contexto de una educación para el desarrollo de competencias: 53
- Competencias del maestro de apoyo en el desarrollo de habilidades adaptativas: 58

Capítulo 4. Competencia para desarrollar las habilidades prácticas

- Qué son las habilidades adaptativas prácticas 61
- Personas que intervienen en el desarrollo de habilidades prácticas de los alumnos 64
- Las habilidades prácticas en el contexto de la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada 67
- Fases en el desarrollo de habilidades prácticas 70
- El análisis de tareas como técnica para desarrollar las habilidades prácticas 71
- El saber y saber hacer de los maestros de apoyo para favorecer las habilidades prácticas 75

Capítulo 5. Competencia para desarrollar habilidades sociales

- El desarrollo social de los alumnos con discapacidad intelectual 83
- Qué son las habilidades sociales 85
- Características de las habilidades sociales 88
- Importancia del desarrollo de habilidades sociales en los alumnos con discapacidad intelectual 90
- Programa de habilidades sociales 92
- Personas que intervienen en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos 93
- Técnicas para el entrenamiento de habilidades sociales 97
- Elementos que conforman la competencia para trabajar las habilidades sociales 101
- Programa de habilidades sociales (phs) 103

Capítulo 6. Competencia para desarrollar las habildades conceptuales

- Importancia de las habilidades conceptuales en la vida social y escolar de los alumnos 116
- Qué son los conceptos 120
- Proceso que sigue el niño en la formación de los conceptos referidos a los objetos y fenómenos de la realidad 121
- Semejanzas y diferencias en el proceso de construcción de conceptos entre los niños con y sin discapacidad intelectual 128

Capítulo 7. Competencia para desarrollar las habilidades cognitivas

- Concepto de inteligencia 138
- Programas para el desarrollo cognitivo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual 140
- Metodología para el entrenamiento cognitivo 147
- Elementos que conforman la competencia para desarrollar las habilidades cognitivas 153

PARTE III

Capítulo 8. Competencia para la evaluación y el diagnóstico

- Relevancia de la competencia en el quehacer del maestro de apoyo 169
- Competencia para identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales 170

- Competencia para evaluar el aprendizaje logrado por un alumno y determinar el aprendizaje potencial 174
- Competencia para determinar los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas o campos de formación para la educación básica 176
- Competencia para hacer diagnostico diferencial en forma presuntiva 179
- Elementos que conforman la competencia para la evaluación y el diagnóstico 183

Capítulo 2. Competencia para facilitar y mediar el aprendizaje

- La mediación del aprendizaje desde el enfoque de trabajo para el desarrollo de competencias 187
- Competencia para aplicar diferentes formas de mediación de acuerdo a las características del alumno, del aprendizaje y del contexto: 192

Capítulo 3. Competencia para el trabajo colaborativo

- Concepto e importancia del trabajo colaborativo. 207
- Competencia para trabajar las diferentes modalidades de atención: 211
- Competencia social para comunicarse, negociar y tomar decisiones: 218

Bibliografía 229

INTRODUCCIÓN

La obra que se presenta es el producto final de tres años de reflexión y de búsqueda en relación al quehacer que los maestros de apoyo brindan a los alumnos con discapacidad intelectual dentro de la escuela inclusiva. Este trabajo estuvo sustentado y articulado en un proyecto de innovación llevado a cabo durante los ciclos escolares 2008 a 2011; cuyo propósito giró siempre en sistematizar el trabajo de los maestros hacia este grupo de población que requiere de una educación especial que atienda sus necesidades de aprendizaje de manera metódica y sistematizada.

En la realización del proyecto se llevaron a cabo cuatro estrategias fundamentales:

1. *Selección y adaptación de una prueba estandarizada para evaluar las habilidades adaptativas de los alumnos con discapacidad intelectual.* El año 2008 no se contaba con una prueba que cubriera uno de los criterios que la AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) propone para realizar el diagnóstico de la discapacidad intelectual. Según esta asociación, para determinar la discapacidad intelectual de una persona se requiere que reúna tres criterios: (a) limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, (b) limitaciones significativas en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y (c) haber aparecido el problema antes de los 18 años. El diagnóstico que se hacía en las USAER quedaba incompleto por falta de un instrumento que determinara las limitaciones en la conducta adaptativa. En consecuencia se ponían etiquetas de discapacidad intelectual a muchos alumnos por el sólo hecho de obtener un perfil bajo en habilidades cognitivas o presentar problemas en el aprendizaje escolar. Para satisfacer esta necesidad se seleccionó entre otras muchas pruebas la

"*Escala de Conducta Adaptativa Escolar ABS-S:2*". El instrumento había sido estandarizado con población latina, sin embargo se encontraba disponible en el idioma inglés, por lo que se tuvo que traducir al español y ajustar algunos detalles para poder aplicarlo en el estado de Aguascalientes.

2. *Capacitación al personal de USAER*. A lo largo del ciclo escolar 2009 – 2010 se brindó capacitación al personal de estas instituciones en relación al proceso de atención de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, comenzando por dar a conocer e instruir en la aplicación de la prueba "Escala de Conducta Adaptativa Escolar ABS-S:2, en torno a la cual tendría que girar la evaluación y la atención psicopedagógica.

3. *Asesoría al personal de USAER en la atención de un alumno con discapacidad intelectual*. Durante ese mismo ciclo escolar se reunió una muestra con diez niños atendidos por una USAER de cada zona escolar de educación especial. Los alumnos propuestos para la muestra debían reunir todos los criterios de discapacidad intelectual. Al aplicar los instrumentos de diagnóstico se constató que algunos no reunían dichos criterios por lo que fueron sustituidos por otros. Finalmente la muestra quedó conformada con doce alumnos que reunían los tres requisitos para determinarla.

Durante el ciclo escolar se realizó un promedio de cuatro visitas a cada alumno para constatar el avance en sus habilidades y la eficacia de las estrategias que el maestro de apoyo y equipo técnico le estaban aplicando. De las observaciones se obtuvieron tres datos relevantes para la redefinición del quehacer de los maestros de apoyo:

a. Falta de claridad en las funciones que lo distinguen como especialistas dentro de la escuela regular.
b. Etiquetaje de discapacidad intelectual a muchos alumnos por tener bajo rendimiento escolar o limitaciones en el funcionamiento intelectual, sin utilizar los parámetros oficiales para el diagnóstico.
c. A los alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual no se les favorecía en las áreas prioritarias para ellos: habilidades para el funcionamiento independiente, habilidades para relacionarse e interactuar con los demás, formación de conceptos y desarrollo de habilidades cognitivas.

Estas observaciones nos llevaron a implementar una estrategia que no se tenía prevista en el diseño del proyecto, la cual se explica en el siguiente punto.

4. *Aplicación de encuesta*. Con el fin de conocer qué pensaban los maestros de apoyo en relación a su trabajo de especialistas dentro de la escuela regular y cómo concebían la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, a finales del 2010 se aplicó una encuesta al 100% de maestros de apoyo, directores de las USAER, y supervisores y apoyos técnico pedagógicos de educación especial del estado de Aguascalientes. Con los datos

obtenidos se completó el diagnóstico acerca de las concepciones que tienen los maestros de apoyo sobre su propio trabajo, las competencias que consideran necesarias para su función y las estrategias que utilizan en la atención de los alumnos con discapacidad intelectual.

Con base en la información recabada en estas cuatro acciones se comenzó a estructurar el perfil del maestro de apoyo mediante la definición de las competencias que lo deben caracterizar y de esta manera diferenciarlo del maestro de grupo regular. Se redactaron las primeras cuatro competencias en forma preliminar, las cuales fueron abordadas en el primer encuentro de maestros de apoyo de USAER, realizado en el mes de marzo de 2011.
En el trabajo que ahora presentamos se analizan siete competencias que son dirigidas al maestro de apoyo en su quehacer preeminentemente con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

La obra está estructurada en tres partes: en la primera se presenta una visión del pasado de los maestros de apoyo, desde las escuelas de educación especial, los grupos integrados, los centros psicopedagógicos y otros servicios que fueron reorientados hasta llegar a las USAER. Se analizan las fortalezas y debilidades de este servicio y se tienden líneas al futuro alineadas con el enfoque del “trabajo para el desarrollo de competencias” que es uno de los sustentos de los actuales programas de estudio de la Educación Básica.

En la segunda parte se desarrollan cuatro competencias dirigidas al trabajo con los alumnos que presentan discapacidad intelectual: Competencia para desarrollar las habilidades sociales, Competencia para desarrollar las habilidades conceptuales, Competencia para desarrollar las habilidades prácticas y Competencia para desarrollar habilidades cognitivas.

La tercera parte está dedicada a un grupo de competencias que se relacionan con las diversas necesidades educativas especiales que se atienden en la escuela inclusiva, dando mayor énfasis a la discapacidad intelectual. Las competencias que se abordan en esta parte son: Competencia para la evaluación y el diagnóstico, Competencia para mediar y facilitar el aprendizaje y Competencia para el trabajo colaborativo.

En todos los capítulos se entretejen elementos teóricos y prácticos para facilitar la transferencia a las diversas situaciones en las que los maestros de apoyo dirigen su actuación. A lo largo de la obra se van presentando ejemplos reales extraídos de la intervención directa llevada a cabo en las visitas de asesoría con el fin de contextualizar y ampliar la comprensión de cada una de las competencias tratadas.

Este no es un trabajo terminado, quedan competencias que no se han tocado; además estamos conscientes de que las que aquí se presentan son perfectibles pero se irán enriqueciendo con la práctica, que es donde se generan y concluyen todos los cambios y los procesos encaminados a la educación de la población de alumnos con discapacidad intelectual.

PARTE I

UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y UNA VISIÓN A FUTURO, DE LA FUNCIÓN DEL MAESTRO DE APOYO

CAPÍTULO I

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LOS MAESTROS DE APOYO

ANTECEDENTES DE LA FUNCIÓN DEL MAESTRO DE APOYO

El papel del maestro de educación especial ha ido cambiando a través de los años, de acuerdo con la concepción que se ha ido teniendo de la educación especial y de la atención a la diversidad. En Aguascalientes, la función de lo que hoy conocemos como *Maestro de Apoyo*, ha pasado por algunas etapas que es conveniente conocer y analizar para comprender mejor la situación actual y trazar líneas a futuro en torno al importante papel de estos profesionistas. Esas fases o etapas no difieren mucho de lo ocurrido en todo el país, sin embargo, aquí mencionaremos solamente el proceso que se ha seguido en nuestro estado.

Hasta antes de la década de los setentas, los maestros eran especialistas en deficiencia mental que trabajaban en las ***Escuelas de Educación Especial***. Estas escuelas eran el antecedente de lo que hoy son los Centros de Atención Múltiple (CAM). A ellas asistían por norma, alumnos con deficiencia mental; aunque también se recibían niños con un coeficiente intelectual (CI) de limítrofe o normal bajo que no eran aceptados en la escuela regular. El énfasis en la enseñanza estaba centrado en el desarrollo de actividades funcionales o actividades de la vida diaria, como bañarse, vestirse, comer, y en las actividades ocupacionales, incluso se sugería que desde la primaria se entrenaran en un oficio. Había grupos avanzados en los que se trabajaba la lengua escrita y las matemáticas dándoles un enfoque funcional, aunque en la práctica los alumnos no los utilizaban para resolver problemas cotidianos. A los niños que tenían discapacidad más grave no se les inscribía en las escuelas de educación especial y eran atendidos por la familia con algo que se llamaba *Programa de Casa* elaborado por personal de estas escuelas.

A finales de la década de los setentas iniciaron los ***Grupos Integrados***, cuyo objetivo era dar atención a los alumnos con problemas de aprendizaje dentro de su misma escuela, pero agrupados en el aula especial, asistiendo toda la jornada escolar con un maestro especializado por lo regular en problemas de aprendizaje. Al grupo integrado asistían niños "*normales*" repetidores de primer grado, que presentaban problemas en el aprendizaje de la lengua escrita o matemáticas. Estos alumnos podían permanecer en el grupo integrado dos o tres años antes de ser promovidos a segundo grado.

El trabajo pedagógico de los grupos integrados inició con un enfoque de la lengua escrita basado en el *Método Global de Análisis Estructural*" que era el que utilizaba el sistema educativo nacional para enseñar a leer y escribir a los alumnos. Bajo esta metodología se trabajaba un material elaborado ex profeso para los alumnos de grupo integrado al que se le conocía como "*Cuadernillo Monterrey*". A los pocos años se incorporaron las propuestas de construcción de la lengua escrita y de las matemáticas, ambas sustentadas en el constructivismo. Comenzó entonces a darse más importancia al alumno y a su proceso para construir el conocimiento, destacando la necesidad de abordar los contenidos a partir de actividades contextualizadas en las que se descalificaban las prácticas mecánicas y repetitivas. Estos elementos el día de hoy forman parte del trabajo para el desarrollo de competencias que postula la Educación Básica.

En los primeros años de la década de los ochentas se crearon los ***Centros Psicopedagógicos (CPP)***; en ellos se atendían alumnos de todos los grados de primaria, con problemas en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas así como problemas de lenguaje. Asistían en turno alterno, dos veces a la semana durante una o dos horas y eran atendidos por maestros especialistas en problemas de aprendizaje y comunicación.

El enfoque del trabajo pedagógico en los Centros Psicopedagógicos, era constructivista y se abordaba mediante actividades contextualizadas. Se incorporaron ficheros y libros con actividades para trabajar español y matemáticas con los tres ciclos de educación primaria. Estos nuevos materiales, al igual que las propuestas que se hicieron para los grupos integrados, se derivaron de investigaciones promovidas por la Dirección General de Educación Especial. Estas aplicaciones del constructivismo todavía no eran contempladas en los programas de educación regular, por lo que, educación especial iba a la cabeza en la innovación educativa.

Un poco después comenzaron a funcionar los **Grupos Integrados B o GEER**, (Grupo Especial en la Escuela Regular) con el fin de atender alumnos con problemas severos de aprendizaje de todos los grados escolares de la primaria. Se abordaban todas las asignaturas mediante una selección de contenidos relevantes para su formación y además se consideraba el área emocional como una de las prioridades. Los grupos se conformaban por alumnos con

un CI de limítrofe o normal bajo. El propósito era evitar que estos niños fueran canalizados a las escuelas de educación especial o desertaran de la escuela regular. El maestro de estos alumnos debería tener especialidad en problemas de aprendizaje o en el área de deficiencia mental.

En estos grupos hubo otro avance que de alguna manera es un antecedente en educación especial del trabajo por competencias. Se hacía una selección de los contenidos de los planes y programas vigentes, con el criterio de tomar los que fueran útiles al alumno, de acuerdo a sus características personales, capacidades y contexto, para aplicarlos en su vida cotidiana y dejar de lado los que no podía aplicar.

A principios de los noventas, los Grupos Integrados se transformaron en USA (Unidad de Servicios de Apoyo). Con esta modalidad los alumnos ya no asistían toda la jornada al aula especial, sino que lo hacían dos veces a la semana por dos horas aproximadamente, pasando la mayor parte del tiempo en el aula regular y haciendo las mismas actividades que sus compañeros. Se trabajaba la lengua escrita y las matemáticas con alumnos de todos los grados que presentaban rezago en estas asignaturas, dando prioridad a los de primer ciclo. Esta modalidad de trabajo no aportó prácticamente ningún cambio en el enfoque que se venía utilizando. Fue en esta modalidad donde se comenzó a denominar la función de: ***Maestro de Apoyo***.

A mediados de los noventas, con el movimiento mundial a favor de la integración educativa, se crearon las **USAER** (Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular). Para formar estas unidades las USA se convirtieron en USAER. La transformación de USA a USAER implicaba cambios sustanciales en los propósitos, organización y metodología, entre otros aspectos, que se detallarán más adelante. Sin embargo en el trabajo cotidiano se siguió haciendo lo mismo, es decir se trabajaba como USA, solo que con otro nombre.

Por esta misma época inició a nivel nacional un proyecto de integración educativa que favorecía el ingreso de alumnos con discapacidad a la escuela regular, ofreciendo al mismo tiempo un seminario de capacitación al personal de las escuelas que integraban a estos alumnos, con el fin de proporcionar los elementos suficientes para la atención a la diversidad. En ese momento Aguascalientes no participó en dicho proyecto.

En el 2002, Aguascalientes se incorporó al proyecto de integración educativa, que en esas fechas se convertiría en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). También se hizo la reorientación de los servicios de educación especial, donde entre otras acciones se suprimieron los centros psicopedagógicos convirtiéndolos en USAER.

Al trabajar en el programa nacional se propusieron cambios sustantivos en el servicio de USAER, reorientando o introduciendo algunas funciones del maestro de apoyo de acuerdo a la filosofía de la integración educativa, destacando los puntos siguientes:

- Trabajar todas las asignaturas, no solamente español y matemáticas.
- Atender alumnos de todos los niveles y grados escolares de Educación Básica.
- Orientar y acompañar a los maestros que atienden a los alumnos integrados.
- Trabajar no solamente en el aula de apoyo sino también dentro del aula regular en colaboración con el maestro de grupo.
- Priorizar la atención a las **Necesidades Educativas Especiales** frente a las dificultades en el aprendizaje y el rezago escolar.
- Enfatizar y priorizar la atención a los alumnos con **Discapacidad y Aptitudes Sobresalientes**.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre el maestro de grupo y el maestro de apoyo.
- Orientación a los padres de familia y a la comunidad en general.

Al instituir el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, la educación, tanto la especial como la regular, dio otro paso anticipado al trabajo por competencias, por lo menos en cuanto a la competencia para la vida en sociedad, al incorporar la diversidad a la escuela, con todos los aprendizajes que conlleva tanto para el alumno integrado como para los demás alumnos.

Bajo estas características han venido trabajando hasta el día de hoy los maestros de apoyo dentro de las escuelas de educación básica, con logros y dificultades, con fortalezas y debilidades, como se describe brevemente a continuación.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS MAESTROS DE APOYO, HOY

A partir de la creación de las USAER ha habido muchos avances en la atención de los alumnos que requieren de los servicios de educación especial. Estos logros se pueden valorar cualitativa y cuantitativamente si se da una mirada retrospectiva al papel que la educación especial ha venido desempeñado dentro de las escuelas de Educación Básica. Los avances, aunque son muy grandes y altamente significativos, no son absolutos, están matizados con debilidades que hay que superar.

Actualmente la mayoría de los maestros de apoyo tratan por todos los medios de dar satisfacción a las NEE de los alumnos, a diferencia de las etapas anteriores donde el objetivo era superar el atraso escolar. Desafortunadamente todavía hay quienes se dedican más

al rezago educativo, quizá para recibir aceptación de los maestros de grupo o porque aún pesa la tradición de épocas pasadas, donde disminuir el rezago era lo principal. O quizá, y esto es lo más probable, se deba a una deficiencia en la formación de los maestros de apoyo en servicio por parte de las instancias encargadas de esta función.

En muchos maestros se observa también una marcada tendencia a seguir trabajando solamente con los contenidos de lengua escrita y matemáticas, aún cuando los nuevos programas implican la formación de las competencias del alumno para resolver los problemas cotidianos e integrarse a la sociedad y familia.

Esta tendencia a priorizar la lengua escrita y las matemáticas la confirman los mismos maestros en una encuesta que se les aplicó en los meses de septiembre – octubre de 2010. Entre otras cosas se les preguntó a qué áreas de desarrollo, asignaturas o campos formativos iba dirigido su trabajo. Ante esta pregunta el 48% de los maestros afirmó que se enfoca a español y matemáticas. El 19% dijo que español y matemáticas, y agregó formación cívica y ética. Los demás porcentajes fueron muy bajos, pero en estas minorías se obtuvieron datos muy importantes como el trabajo con los prerrequisitos para el aprendizaje de cada asignatura, el desarrollo cognitivo, la formación de competencias y el desarrollo de habilidades adaptativas, entre otras.

No pretendemos decir que trabajar los contenidos rezagados de lengua escrita o matemáticas con un alumno sea malo, claro que es importante y debe seguir trabajándose, pero el maestro de apoyo no debe limitarse a eso, es necesario que incorpore en los planes de atención aprendizajes esperados de todas las asignaturas, seleccionados de tal manera, que sean los que necesita para resolver los problemas que día a día la vida le va presentando.

Es deseable que el maestro de apoyo aborde, además de los contenidos de las asignaturas, los prerrequisitos para la adquisición de los aprendizajes que le permitan aprender más rápido y con más eficacia y por tanto que favorezcan la competencia para el aprendizaje permanente, que es una de las cinco competencias para la vida. Pongamos un ejemplo: *Una educadora de tercero de preescolar trabaja con sus alumnos el aprendizaje esperado "Anticipa lo que sigue en patrones e identifica elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo." En el grupo está Amador, un niño de seis años que aún tiene dificultades para la conservación del objeto una vez que desaparece de su vista. ¿Podrá desarrollar el aprendizaje esperado que trabaja la educadora?*

En el ejemplo se ve claramente que el niño no puede lograr ese aprendizaje esperado porque hay un prerrequisito que no ha sido construido: la permanencia del objeto. Quizá se preguntarán cuáles son esos prerrequisitos y cómo trabajarlos con los alumnos.

Aunque no se tocará el tema explícitamente, el concepto será tratado en los capítulos "Competencia para desarrollar las habilidades conceptuales" y "Competencia para desarrollar las habilidades cognitivas".

Otro logro, quizá el más importante desde la creación de las USAER, es la gran cantidad de alumnos con discapacidad que se han integrado a las escuelas y que son atendidos por personal de de estas instituciones en colaboración con el de la escuela. Lo más importante no es que se hayan integrado, (aunque de por sí esto ya es un logro), sino que la mayoría de los maestros de apoyo tienen las herramientas básicas para la intervención y un enorme interés por ayudarlos a que se adapten y adquieran competencias para desenvolverse en su contexto en la medida de sus posibilidades.

En los últimos años se ha incorporado en el quehacer de los maestros de apoyo la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. Esto es sumamente positivo, ya que por muchos años se había dejado fuera esta población tan prometedora para su propio desarrollo como para el futuro de nuestra sociedad.

En etapas anteriores a la creación de las USAER, e incluso en los primeros años de este servicio, aun cuando los alumnos formaban parte de su grupo regular y compartían el mismo currículo, no había relación entre los maestros de apoyo y de educación regular. El maestro de apoyo sacaba a los alumnos del salón, se los llevaba al aula de apoyo, trabajaba con ellos sin darle cuenta al maestro de grupo y mucho menos trabajar en colaboración. Hoy en día, el trabajo colaborativo se lleva a cabo en la mayoría las escuelas donde participa la USAER. Las características personales, ya sea del maestro regular o del maestro de apoyo, en ocasiones hacen difícil esta tarea, pero a pesar de ello el esfuerzo por trabajar en colaboración sigue adelante.

Aunque todavía falta mucha cobertura, la atención a los alumnos con NEE se ha extendido a los niveles de preescolar y secundaria. Esta cobertura es un avance ya que en las etapas anteriores se atendía solamente la educación primaria.

Con la reforma educativa 2009 se fomenta el trabajo por competencias en la escuela primaria. Este enfoque ya se venía trabajando en preescolar (2004) y secundaria (2006), pero no se había introducido en educación especial. A partir del ciclo escolar 2009-2010, todas las USAER comienzan a hacer intentos de manejar este enfoque con los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad. Hasta el momento hay muchas dificultades en llevar el enfoque por competencias a la práctica, pero hay formales intentos de ir en esta dirección. Ejemplo de este esfuerzo es el trabajo que en muchas USAER se realiza en favor

de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, mediante una depuración de contenidos, seleccionando aquellos que les sean útiles para su adaptación en los diversos contextos a los que pertenecen, así como la metodología contextualizada para abordarlos y la evaluación, no solo en términos de saberes, sino principalmente en la aplicación de los aprendizajes en situaciones cotidianas.

Respetar los enfoques de las asignaturas es de capital importancia para la formación de competencias en los alumnos, competencias que les permitan la participación lo más plena posible en su medio físico y social. Hay maestros de apoyo que llevan a cabo su intervención bajo dichos enfoques, de manera especial en las asignaturas de español y matemáticas; sin embargo, todavía quedan algunos que sacan a los alumnos del salón para hacer dictados, copiar palabras u oraciones, resolver operaciones, hacer series de números, y otras actividades del mismo estilo. Por ejemplo, para alumnos con discapacidad intelectual no es raro ver que se les propongan actividades como: recortar, pegar, iluminar, bolear, etc., como actividades descontextualizadas que no construyen conceptos, ni forman competencias.

Desde hace más de una década, al inicio de los 2000, se ha venido haciendo el Informe de Evaluación Psicopedagógica y la Propuesta Curricular Adaptada; para ésta última se llenaba el DIAC (Documento Individual de Adecuación Curricular). Estos documentos marcaban una enorme diferencia en la evaluación y la planeación del trabajo en forma interdisciplinaria, en comparación con las etapas anteriores donde era más fragmentado e individual. Más tarde se adecuó un formato único para la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada, tomado de la propuesta de alumnos con aptitudes sobresalientes. Poco después se hicieron modificaciones para hacerlo más funcional y más fluido en su aplicación. Actualmente se pone a disposición una nueva modificación de los formatos tomando como base los planteamientos de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), con énfasis en la formación de competencias y la formulación de los aprendizajes esperados. Con el paso de los años y el trabajo que han venido haciendo las USAER, la realización y aplicación de adecuaciones curriculares dentro del aula regular es cada vez más eficiente y comprometida.

Desde mucho antes de la RIEB, se ha venido luchando en educación especial, para que se aborden con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, aquellos aprendizajes que puedan aplicarse en situaciones cotidianas y les sirvan para su adaptación y autonomía. Ahora, con la reforma de la educación básica 2004-2011, donde se pugna por una educación que construya competencias, este propósito de enseñar, no solamente para la escuela sino principalmente para la vida, se ve altamente favorecido. Ya no es un ideal de educación especial, sino uno de los grandes propósitos de la Educación Básica.

Hasta aquí se han mencionado los principales logros y debilidades del servicio que prestan los maestros de apoyo en las escuelas. Pasemos ahora al análisis de las funciones que actualmente realizan para luego trazar algunas líneas hacia el futuro de estos especialistas de la educación especial.

LO QUE HACEN ACTUALMENTE LOS MAESTROS DE APOYO

En la mayoría de las escuelas donde se presta el servicio de USAER, los maestros de apoyo son considerados como elementos fundamentales en la dinámica general de la institución. Ellos son el catalizador, tanto de las demandas del alumnado con NEE, como de los maestros del aula que necesitan hacer frente a las mismas. Son y deben ser los que organizan, dinamizan y gestionan la atención a la diversidad con el personal de educación regular y especial.

Ellos realizan múltiples funciones: escuchan las quejas y peticiones de los maestros respecto a los alumnos que no aprenden o no saben comportarse; trabajan directamente con los que tienen grandes diferencias en la adquisición de los contenidos curriculares en comparación al grupo; canalizan al equipo de apoyo las necesidades detectadas con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Algunos trabajan dentro del aula regular manejando los mismos contenidos que el maestro de grupo. En ocasiones hacen funciones que nada tienen que ver con su tarea, como poner bailables, poesías corales, suplir grupos cuando no está el maestro, pero por suerte son pocos los que realizan este último tipo de actividades.

Dentro de esta amplia gama de actividades hay un punto que todos tienen en común: trabajan en pequeños grupos con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales particularmente con quienes se encuentran muy por debajo del grupo en la adquisición de contenidos curriculares.

En estos grupos pequeños o subgrupos como se les llama generalmente, el objetivo más común, es acercar al alumno, en la medida de sus posibilidades a los contenidos curriculares de su grado escolar. Con este afán de aproximar al niño a dichos contenidos, se observan prácticas que responden a diversos enfoques, desde actividades altamente constructivistas, hasta prácticas basadas en la repetición y la memorización. Hay maestros de apoyo que realmente ofrecen al alumno elementos que el maestro de grupo no está en condiciones de aportar, ya sea por el número alumnos que atiende o porque su formación no es de especialista. Los elementos *diferentes* o *mayores* que oferta el maestro de apoyo pueden ser ubicados en: contenidos, metodología, materiales o evaluación, pero deben ser diferentes o mayores a los que ofrece el maestro de grupo. Esta tendrá que ser una de

las características del trabajo. Desafortunadamente, en muchos casos no se observa una distinción clara entre lo que tiene qué hacer cada uno, maestro de apoyo y regular, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno. Particularmente no se distingue lo específico del maestro especialista.

El hecho de que ambos maestros trabajen lo mismo para que un alumno adquiera los aprendizajes esperados, se considera erróneamente como trabajo colaborativo por el hecho de hacerlo en equipo, pero en realidad esta forma de trabajo no lo es. Para que se dé el trabajo colaborativo, es preciso que los dos aporten elementos diferentes, de acuerdo a su función para conseguir un mismo propósito. En esta participación profesional diferenciada, son muy precisas las funciones del maestro de grupo, no así las que tiene que realizar el maestro de apoyo. Hace falta definir con claridad qué es lo que caracteriza a este último como maestro especialista.

Teniendo la hipótesis de que no hay una clara diferenciación entre las funciones de ambos maestros, en la encuesta que mencionamos anteriormente se les preguntó si las funciones del maestro de apoyo son las mismas que las del maestro de grupo. El 17% de los encuestados afirmó que son las mismas. Si el total de encuestas fue de 210, el 17% corresponde a 36 maestros de apoyo que afirman tener las mismas funciones que el maestro de grupo. Esta cifra es muy significativa, son muchos 36 maestros que no se han dado cuenta de que aunque sí comparten algunas funciones, hay otras muy particulares de su trabajo como especialistas.

Por otra parte el 87% dijo que no tienen las mismas funciones, pero al preguntarles qué funciones los distinguen como especialistas, un alto porcentaje (67%), mencionan a las asignaturas de español y matemáticas y algunos agregan formación cívica y ética como sus funciones propias. Los que responden que su trabajo va dirigido a una o alguna de las áreas de desarrollo, a mejorar la capacidad del alumno para aprender, o a desarrollar competencias para que se adapten mejor en su medio, no rebasaron el 2%. Esto significa que aunque el 87% de los encuestados respondió que las funciones son diferentes, al preguntarles qué es lo que hace que su trabajo sea de especialista no saben justificar su respuesta y se sigue ponderando como en las etapas históricas anteriores, el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas.

En el análisis de las respuestas a las dos preguntas que se mencionaron cabe destacar, que, aunque son minoría, si hay maestros que en sus respuestas apuntan directamente a lo esperado de un maestro especialista. También es importante señalar que esta indiferenciación de funciones, se debe en gran medida, a que en los procesos de capacitación y asesoría, no se ha analizado ex profeso, el plus que deben aportar en la

escuela como especialistas en la atención de las necesidades educativas especiales. No es una debilidad sólo de los maestros de apoyo sino del proceso de formación que se les ofrece.

Hasta aquí hemos comentado someramente lo que hacen actualmente los maestros de apoyo, pasemos ahora a ver un poco a futuro y plantear algunas líneas para el trabajo venidero.

HACIA DÓNDE VA EL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE APOYO

El sistema educativo mexicano, al igual que el de otros países de Europa y de América Latina, tiene el día de hoy la misión de formar ciudadanos autónomos y competentes para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida en un mundo globalizado.

Como una de las estrategias para cumplir con tal misión, la Secretaría de Educación Pública organizó el currículo de la Educación Básica en torno al trabajo para el desarrollo de competencias. Estas se definen como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que las personas o los grupos ponen en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Las competencias también pueden entenderse como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y movilizador para la aplicación de los saberes adquiridos. Se espera que al egresar de la Educación Básica, los y las jóvenes deben haber desarrollado las competencias fundamentales para su realización personal, para ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El planteamiento de una educación para el desarrollo de competencias no se refiere solamente a los alumnos que tienen un desarrollo regular, sino a todos los que cursan la Educación Básica independientemente de cualquier situación que pueda obstaculizar o disminuir su rendimiento curricular. Esta orientación inclusiva queda muy clara en los programas de los tres niveles educativos, de preescolar, primaria y secundaria, cuando se describe uno de los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011, "*Favorecer la inclusión para atender a la diversidad*". Al introducir este principio se asume que las escuelas de educación básica son incluyentes y a ellas pueden ingresar todos, sin importar características como la religión, la discapacidad, la orientación sexual, etc. A partir de estos planteamientos todos los niños y adolescentes sea cual sea su condición ingresan por derecho propio, no como un favor que la escuela le hace a la USAER o a determinados alumnos.

En este nuevo currículo se plantean cinco competencias básicas llamadas **competencias para la vida**, como guía orientadora: competencia para el aprendizaje permanente, competencia para el manejo de la información, competencia para el manejo de situaciones, competencia para la convivencia y competencia para la vida en sociedad. A la luz de estas cinco competencias los maestros de apoyo tendrán que decidir qué deben enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales, qué prácticas son las más conducentes y cuáles tendrán qué modificar o eliminar.

Para lograr que las acciones del maestro de apoyo sean congruentes con estos postulados, es necesario hacer algunas modificaciones. Un primer paso tendrá que ser la reconceptualización de las necesidades educativas especiales y la caracterización del alumno que las presenta. Las necesidades educativas especiales deberán plantearse en términos de competencias, como "*aquéllos recursos mayores o diferentes que el alumno requiere para resolver las situaciones que se le presentan en los diversos contextos y que la escuela no le puede proporcionar, por lo que requiere el apoyo de educación especial". Y, por tanto, el alumno con necesidades educativas especiales será "aquél que, en comparación a los demás compañeros de su grupo, aplica los aprendizajes escolares en situaciones cotidianas, a un nivel de desempeño significativamente muy distinto*". El desempeño en español y matemáticas ya no puede ser el único criterio para determinar si un alumno tiene o no necesidades educativas especiales, ya que las demás asignaturas son igualmente importantes. Tampoco se deben valorar solamente en términos de conocimientos, sino en relación a un desempeño contextual donde se integran los saberes, las habilidades y las actitudes.

Esta manera de concebir las necesidades educativas especiales implica un gran reto para los maestros de apoyo. Para lograrlo se tendrán que romper o reconstruir algunos paradigmas con los que por años habíamos venido trabajando y construir otros en torno al trabajo para el desarrollo de competencias. Tampoco será factible esta tarea si no se identifican y caracterizan las competencias propias de un maestro de apoyo, que aunque tengan puntos en común, sean propias y distintas a las del maestro de grupo.

En la bibliografía revisada no se ha encontrado un tema que haga referencia a las competencias que deben caracterizar al maestro de apoyo que sirvan como base para este trabajo. Todos conocemos las diez competencias para enseñar propuestas por Perrenoud pero están referidas a la enseñanza en general, que igual pueden servir para la educación preescolar como para la universitaria; también aplican claro está para los que trabajamos con la población que presenta necesidades educativas especiales. Necesitamos, sin embargo la definición de unas competencias lo más propias posible para la función del maestro de apoyo, por lo que nos aventuramos a sistematizar algunas que consideramos las más idóneas.

En la figura 1 exponemos siete competencias básicas para enriquecer el quehacer del maestro de apoyo en el trabajo directo con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente con los que presentan discapacidad intelectual, y en la relación con los maestros de grupo, el equipo interdisciplinario y los padres de familia. El desarrollo de estas competencias le otorgará sin duda alguna, autoridad técnica frene al maestro de grupo

FIGURA 1: COMPETENCIAS DE LOS MAESTROS DE APOYO

1. Competencia para desarrollar habilidades prácticas.
2. Competencia para desarrollar habilidades sociales.
3. Competencia para desarrollar habilidades conceptuales.
4. Competencias para desarrollar habilidades cognitivas.
5. Competencia para la evaluación y el diagnóstico
6. Competencia para facilitar y mediar el aprendizaje.
7. Competencia para el trabajo colaborativo.

Nota: Se presentan siete competencias que en conjunto forman el perfil profesional de los maestros de apoyo de educación especial.

Estas competencias se profundizarán a lo largo de toda la obra; cada una de ellas formará un capítulo, en el que se explicará ampliamente en qué consiste, qué pretendemos lograr con ella, se darán algunos ejemplos y también algunas sugerencias básicas para desarrollarla.

Sabemos que los maestros de apoyo han construido muchas competencias mediante la práctica, el estudio y la experiencia, pero aquí nos limitaremos a éstas que no son las únicas sino las que consideramos más esenciales para su función.

PARTE II

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CAPÍTULO 2

DEFINICIÓN ACTUAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SU APLICACIÓN EN USAER

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El constructo de discapacidad intelectual forma parte del constructo general de discapacidad que, durante las tres últimas décadas, ha evolucionado enfatizando una perspectiva ecológica, centrada en la interacción de la persona con su entorno, a la vez que destaca, cómo la aplicación sistemática de apoyos individualizados, puede mejorar el funcionamiento humano (*Schalock y cols. 2009*). Una característica esencial de la evolución del constructo, es que, de ser un rasgo centrado en la persona, generalmente considerado como déficit, pasa a concebirse como un fenómeno humano, que tiene su origen, tanto en factores sociales como orgánicos. *Estos factores sociales y orgánicos dan lugar a limitaciones funcionales que reflejan una incapacidad o limitación tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de los roles y tareas que se espera de una persona en el contexto social. (De Ploy Gilson, 2004; Hahn y Hegamin, 2001; citados por Shalock 2009).*

En estas tres últimas décadas los avances en el campo de la discapacidad intelectual suceden con mucha rapidez obligándonos a un replanteamiento constante de la concepción de ésta, para generar nuevos y actualizados conocimientos que nos permitan mejorar nuestra actuación hacia las personas que presentan estas características, no para etiquetarlas y segregarlas, sino para ofrecerles los apoyos que requieran, de manera que tengan una mejor calidad de vida dentro de su propio grupo social.

Veamos brevemente algunos avances que en cuestión de discapacidad intelectual se han producido a través de estos años.

En el año 1987 Scheerenberger hablaba de un cuarto de siglo prometedor al referirse a la evolución de las concepciones y tratamiento de las personas entonces denominadas con 'retraso mental' (Verdugo 1994). Ahora, después de treinta años, al ver los avances que ha habido a partir de la novena definición de la discapacidad intelectual en 1992, por la AAMR (Asociación Americana del Retraso Mental), hoy AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), constatamos con satisfacción que la esperanza de aquel tiempo, tenía un sustento sólido.

Esta novena edición (1992) coordinada por Ruth Luchasson, propuso una definición del retraso mental que significó un cambio radical del paradigma que tradicionalmente se venía utilizando. Se dejó de lado la concepción reduccionista que consideraba a la discapacidad intelectual como un rasgo propio e inherente al individuo, definido por sus deficiencias personales; para dar paso a una concepción interaccionista entre el sujeto y el contexto, donde el ambiente desempeña un papel importante. De esta manera se empezó a manejar un enfoque multidimensional, y se introdujo el concepto de "apoyos".

La décima edición (Luckasson y cols., 2002), se puede considerar como una revisión de la anterior; donde se mantuvieron características importantes como el propio término de "retraso mental" (eliminado en el 2007), la orientación funcional y el énfasis en los apoyos. Sin embargo, tuvo algunos aportes, como la incorporación de la dimensión "participación, interacción y roles sociales". También Se propuso una mayor precisión en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa; que permite una visión diferente del constructo de conducta adaptativa, en la que se eliminan las diez habilidades adaptativas de la definición de 1992, y se organiza en torno a tres tipos de habilidades: conceptuales, sociales y prácticas.

Tanto la novena definición (Luchasson y cols. 1992), como la décima (Luchasson y col, 2002) y la más reciente (Schalock y cols. 2010), todas propuesta por la AAIDD (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), han tenido un gran impacto en las prácticas profesionales, psicológicas y educativas. A raíz de los aprendizajes que cada una ha traído consigo, se han hecho cambios sustanciales en la atención hacia las personas con discapacidad intelectual. En educación especial también ha habido evolución: se ha superado la etapa donde el coeficiente intelectual era el único criterio para diagnosticarla; se destaca la importancia de propiciar el desarrollo de habilidades adaptativas para favorecer la autonomía y la vida independiente de los alumnos; y se considera la importancia que tiene la interacción del alumno con el contexto, ejemplo de ello es la participación en las escuelas regulares, ahora desde la visión de la escuela inclusiva.

En síntesis, el cambio evolutivo generado en estos últimos años tiene una gran importancia: la discapacidad intelectual ya no se considera un rasgo absoluto, fijo, de la persona. El nuevo

constructo socioecológico de la discapacidad intelectual, ejemplifica la interacción entre la persona y su ambiente y se centra en la importancia de los apoyos individualizados para la mejora del funcionamiento cotidiano.

ELEMENTOS ESENCIALES DE LA NUEVA DEFINICIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Vamos a examinar y analizar someramente los principales aportes de la undécima definición de la discapacidad intelectual de la AAIDD, coordinada por Robert L. Schalock y su grupo de colaboradores en el año 2010. Esta nueva versión se construye a partir del contenido de las definiciones 1992 y 2002, enriquecida con elementos que mejoran y consolidan las concepciones que ya se venían manejando.

Las principales aportaciones de esta nueva definición (*Verdugo y Schalock 2010*) son las siguientes:

- Se presenta una nueva terminología, "discapacidad intelectual", y se elimina definitivamente la expresión "retraso mental".
- Se actualiza el modelo conceptual desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional, exponiendo una definición operacional y otra constitutiva de la categoría.
- Se presenta la definición y premisas que lleva implícita, y se determinan con claridad los criterios psicométricos a utilizar para establecer bien los límites del diagnóstico.
- La clasificación se enfoca también desde una perspectiva multidimensional basada en las diferentes dimensiones del modelo propuesto.
- Finalmente, se examinan las implicaciones para los servicios educativos y sociales del enfoque multidimensional propuesto, con un planteamiento de las funciones clínicas habituales que se centran en el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos individualizados.

En la undécima edición de la AAIDD se describe y se analiza con profundidad cada uno de esos aspectos. En este trabajo solamente retomaremos los que nos parecen de mayor importancia y que tienen relación directa con el trabajo que se realiza en la escuela inclusiva, a favor de los alumnos con discapacidad intelectual.

Diferencias entre definición operativa y constitutiva de la discapacidad intelectual

El enfoque actual para definir y entender la discapacidad intelectual (Wehmeyer et al. 2008), se basa en una distinción crítica entre una ***definición operativa*** *y otra* ***constitutiva****. Esta*

distinción es la siguiente: La definición operativa operativiza el constructo de discapacidad intelectual y proporciona la base para el diagnóstico y la clasificación. La definición constitutiva, explica el constructo subyacente y proporciona la base para el desarrollo de teorías y modelos y la planificación de apoyos individualizados. La distinción entre estos dos tipos de definiciones no es nueva, por ejemplo (Kaufmann 1945, citado por Wehmeyer et al. 2010) identificó dos "facetas diferentes y complementarias de la ciencia, a saber teoría y comprobación'' y observó que "a cada una le corresponde un tipo concreto de definición de conceptos científicos: las definiciones que se relacionan con teorías se denominan *definiciones constitutivas*; aquellas que tienen que ver con la comprobación empírica se denominan *definiciones operacionales*''.

La distinción entre definiciones operacionales y constitutivas, es útil para la comprensión de la discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. Ayuda a los profesionistas en los campos de la educación y de la psicología a replantear las formas de llevar a cabo el diagnóstico y el diseño de apoyos que las personas requieren para funcionar en su vida diaria.

La definición operativa define a la discapacidad intelectual de forma que pueda ser observada y medida y por lo tanto útil para tareas relacionadas con el diagnóstico y la clasificación. La definición que Schalock y colaboradores plantearon en 2007, y que permanecerá vigente por algunos años más, establece los límites del término y agrupa o separa lo que está incluido o no, de acuerdo a los criterios que la conforman. Una definición operativa de discapacidad intelectual incluye tres aspectos clave:

a) La definición actual y las premisas subyacentes.
b) Los límites del constructo.
c) El uso del concepto estadístico de error típico de medida para establecer un intervalo de confianza estadística dentro del cual las puntuaciones verdaderas se encuentran.

La definición operacional que actualmente se maneja está conformada por tres elementos que la caracterizan:

- *Limitaciones significativas en funcionamiento intelectual*
- *Limitaciones significativas en la conducta adaptativa.*
- *Haberse originado antes de los 18 años.*

Como podemos observar, esta definición tiene dos elementos que también corresponden a la definición constitutiva, como son las habilidades adaptativas y el funcionamiento intelectual. Pero en la definición operativa estos constructos están moderados por la noción de limitaciones significativas definidas en términos de desviaciones estándar o típicas por

debajo de la media, determinadas por puntuaciones inferiores a un cierto punto con relación a pruebas estandarizadas. Por tanto corresponden perfectamente a la definición operativa.

En contraste, una definición constitutiva define el constructo en relación con otros constructos, es decir explicita los modelos teóricos en las que se sustenta y por tanto ayuda a los profesionales en la evaluación integral de la persona y en la definición de los apoyos que requiere.

La definición constitutiva de discapacidad intelectual, explica esta condición humana en términos de funcionamiento, tanto en sus necesidades básicas personales, al igual que en las respuestas que en cada momento necesita dar a las exigencias del entorno. Implica una comprensión de la discapacidad con un enfoque multidimensional y socioecológico, y lo más importante, destaca los apoyos individualizados para mejorar el desempeño general de la persona.

A continuación, expondremos los elementos que conforman cada una de esas definiciones e iremos relacionándolos con el quehacer de las USAER, hacia los alumnos que presentan discapacidad intelectual, que están incorporados en las escuelas de educación básica en cualquiera de sus tres niveles.

Definición operativa

La definición operativa actual de discapacidad intelectual es la misma que postuló Ruth Luchasson y su equipo de colaboradores en 2002, únicamente se sustituyó el término “retraso mental” por el de “discapacidad intelectual” y es la siguiente:

Definición operativa de la discapacidad intelectual:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (Schalock et al., 2010).

En el manual de la undécima definición de la discapacidad intelectual se marcan dos puntos esenciales imprescindibles para la aplicación de la definición operativa: las puntuaciones de corte y las premisas, los cuales serán analizados a continuación.

Puntuaciones de corte:

Para establecer los límites de un constructo y determinar quién pertenece a una determinada categoría, se utilizan las puntuaciones de corte. En lo que se refiere a la discapacidad intelectual, los límites de corte están perfectamente definidos, pero no de una forma rígida, sino contemplando los índices de error que en todo tipo de pruebas se presentan.

El criterio de "limitaciones significativas en funcionamiento intelectual", se cubre cuando un alumno obtiene un coeficiente intelectual (CI) de **aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media** en una prueba estandarizada, considerando el error típico de medida para los instrumentos específicos utilizados. Esto equivale generalmente a una puntuación 70 de CI a la que hay que sumar o restar el error típico de medida (el cual depende de la estandarización del test utilizado, oscilando de 3 a 5 puntos).

El criterio de "limitaciones significativas en conducta adaptativa" para diagnosticar discapacidad intelectual se refiere a un desempeño que es **aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media** en: a) uno de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social o práctica, o b) una puntuación general en una medida estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Al igual que con el criterio de funcionamiento intelectual, el error típico de medida del instrumento de evaluación debe considerarse cuando se interpreta la puntuación obtenida por la persona.

En los dos casos se antepone la palabra "aproximadamente" porque cualquier puntuación obtenida está sujeta a variabilidad en función de unas potenciales fuentes de error, como pueden ser las variables en el rendimiento del test, conducta del examinador, cooperación de la persona examinada y otras personales o ambientales.

Premisas

Las premisas son una parte esencial de la definición operativa de cualquier constructo; mediante ellas se clarifica el contexto en el que surge tal definición y también explican de qué forma hay que aplicarla. En la definición operativa de la discapacidad intelectual, las premisas son una parte esencial que no pueden separarse de ella, porque se prestaría a que se realizaran aplicaciones rígidas, sin considerar las características personales y el contexto donde se desenvuelve la persona. Para evitar prácticas aisladas y descontextualizadas, la AAIDD presenta cinco premisas que deben tomarse en cuenta, cuando se realizan acciones de evaluación y diagnóstico.

Mediante el uso adecuado de estas premisas se pueden formar estándares de desempeño de los equipos interdisciplinarios en materia de evaluación y diagnóstico de personas con

discapacidad intelectual, que a la vez que respeten los criterios diagnósticos, consideren las características personales y ambientales de la persona evaluada.

En seguida describimos brevemente las cinco premisas que acompañan a la definición operativa de la discapacidad intelectual, haciendo relación con el quehacer de la USAER hacia los alumnos que la presentan.

Premisa 1. *"Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura"* (Schalock et al.2010). Esta premisa apela a los criterios básicos a la hora de evaluar a los alumnos con limitaciones intelectuales o adaptativas, y que implica el atenerse principalmente a un análisis del funcionamiento que tienen en su ambiente normal, comparar siempre los resultados de las pruebas aplicadas con la observación clínica de acuerdo a lo que se espera para su edad, dentro del grupo social al que pertenecen. También se habrá de considerar que los resultados de las pruebas estandarizadas no son absolutos y contundentes, lo que cuenta principalmente es el funcionamiento real en su ambiente. Estos ambientes incluyen el hogar, la escuela, el barrio y cualquier otro entorno en el que individuos más o menos de la misma edad, normalmente viven, juegan, trabajan e interactúan.

Premisa 2. *"Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales".* (Schalock et al.2010) Esto quiere decir que para que la evaluación sea válida debe tener en cuenta la diversidad y la singularidad de las respuestas del alumno para evitar errores que se han cometido y todavía se siguen cometiendo en el diagnóstico y la evaluación de la discapacidad intelectual.

Cuando se interpretan los resultados de pruebas aplicadas, sin considerar las características personales y contextuales del alumno, como pueden ser: la cultura, el origen étnico (incluyendo el idioma hablado en casa), la comunicación no verbal, las limitaciones sensoriales o motrices, esas conclusiones diagnósticas son discriminatorias. Si las características de una persona o de su contexto sociocultural influyen en los resultados (de CI o de conducta adaptativa), o no han sido tenidas en cuenta en los test o pruebas utilizados, la explicación de los mismos podría ser precisamente por esas causas, y no se puede establecer una relación directa entre resultados y diagnóstico de discapacidad intelectual. Habrá que valorar el peso de esas influencias y hacer un juicio clínico apropiado con los resultados obtenidos.

Premisa 3. *"En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades".* (Schalock et al. 2010) Podemos entender con esta premisa, que hemos de tomar una perspectiva positiva a la hora de evaluar a los alumnos con discapacidad intelectual y no fijarnos y abundar exclusivamente en las limitaciones. Es necesario conocer las deficiencias, pero la información existente sobre las capacidades del alumno será la que permita establecer

las líneas de acción educativa en la elaboración y puesta en práctica de las adecuaciones curriculares. Los alumnos con discapacidad intelectual, como todos los demás, son seres complejos que tienen determinados talentos así como ciertas debilidades y como todo el mundo hacen mejor unas cosas que otras. El CI no predetermina el funcionamiento del alumno, puede tener fortalezas y debilidades que son independientes de esa medida.

Premisa 4. "*Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo*" (Schalock et al.2010). Esta cuarta premisa une la evaluación con la intervención. En las tareas de evaluación se debe vincular, necesariamente la información que se recoge con la puesta en marcha de programas de apoyo dirigidos a mejorar el funcionamiento del alumno. Es una recomendación para mantener siempre la mirada hacia la ayuda que se puede prestar y no invertir el tiempo en procesos evaluativos que no llevan a tomar decisiones que beneficien al alumno. A nadie le sirve saber qué CI obtuvo, en cuál rango de habilidades adaptativas se encuentra, o bien, cuáles son las habilidades en las que presenta mayor problema. La especificación de limitaciones debe ser solamente el primer paso del equipo de apoyo para elaborar las adecuaciones curriculares y establecer el plan de atención. Nominar a un alumno con discapacidad intelectual debe conducir a un beneficio, no a una etiqueta que solamente lo señale y discrimine.

Premisa 5. "*Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará*". (Schalock et al. 2010). En ocasiones escuchamos a maestros o a otros profesionistas de la educación incluyendo al personal de los equipos de apoyo, que afirman que un alumno ya llegó al límite de lo que puede aprender. Esta afirmación es totalmente falsa; con los apoyos adecuados y por un tiempo prolongado, debe esperarse un mejor funcionamiento, salvo en ocasiones excepcionales. Esta premisa establece que no se debe dejar a nadie de lado por muy graves que sean sus limitaciones, aportando una visión optimista y esperanzadora en cualquier situación. Además, nos lleva a estar seguros de que todos los alumnos pueden progresar en su adaptación y funcionamiento, si se definen con claridad sus necesidades de apoyo y se elabora y lleva a cabo un plan de atención acorde a lo que necesita, a las características personales y a los apoyos del contexto con los que cuenta.

Con lo analizado hasta aquí consideramos que ha quedado suficientemente clara la definición operativa de la discapacidad intelectual. Los usos y funciones que tiene, los límites de medida de las habilidades adaptativas y del funcionamiento cognitivo y la importancia de las premisas para adaptar la definición a las diversas características de las personas y del contexto. Pasaremos ahora al análisis de la definición constitutiva, que es de capital importancia para la educación especial.

Definición constitutiva de la discapacidad intelectual:

En párrafos anteriores dijimos que una definición constitutiva es aquella que se relaciona con las teorías que la sustentan y define el constructo apoyándose en otros constructos que sirven de base para la elaboración de estándares y modelos de actuación de los equipos interdisciplinarios.

La definición constitutiva de la discapacidad intelectual no pretende marcar los límites para determinar qué personas pertenecen a esa categoría; sino explicar el origen de la discapacidad de una persona que vive en un espacio y tiempo determinado; conocer el funcionamiento humano de un individuo en todas las dimensiones personales; y sobretodo, delimitar los apoyos que requiere para adaptarse al medio y responder a las exigencias que se le presentan en cada momento.

Son varias las teorías que se interrelacionan y subyacen a la definición constitutiva de la discapacidad intelectual, sin embargo la AAIDD las agrupa en lo que ha llamado "*Enfoque multidimensional de comprensión de la discapacidad intelectual*", que expondremos más adelante.

En el manual de la undécima edición de la discapacidad intelectual no encontramos, como tal, una (valga la redundancia) definición constitutiva, pero sí una descripción de los elementos que la conforman.

Definición constitutiva de la discapacidad intelectual:

…"utilizaremos una definición constitutiva de la discapacidad intelectual (Schalock y colaboradores 2010) que la define en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, conceptualiza la discapacidad desde una perspectiva ecológica y multidimensional y subraya el papel fundamental que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano".

Podemos destacar que la definición constitutiva de la discapacidad intelectual se conforma por tres elementos:

- Marco conceptual del funcionamiento humano.
- Perspectiva ecológica y multidimensional de la discapacidad intelectual.
- El papel de los apoyos individualizados para mejorar el funcionamiento de las personas que presentan discapacidad intelectual.

En torno a estos puntos haremos algunas reflexiones, que iremos entretejiendo con el quehacer de los equipos de apoyo de USAER en la escuela regular.

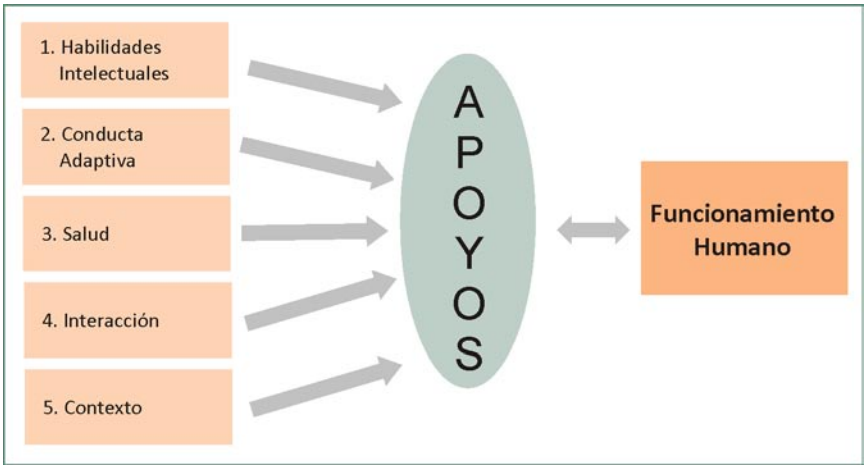
MARCO TEÓRICO DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO PROPUESTO POR LA AAIDD

La AAIDD propuso un modelo teórico del funcionamiento humano desde 1992, que se ha venido perfeccionando en las últimas definiciones. El modelo consta de dos componentes principales:

- Cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto.
- Una representación del rol que los apoyos tienen en el funcionamiento humano.

Las cinco dimensiones tienen una interacción recíproca con los apoyos individualizados para dar paso a una mejora en el funcionamiento personal. Esta relación se muestra en la figura 1.

FIGURA 1: MARCO CONCEPTUAL DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO



Nota: Las cinco dimensiones interactúan dinámicamente con los apoyos para dar lugar a la mejora en el funcionamiento humano de las personas.

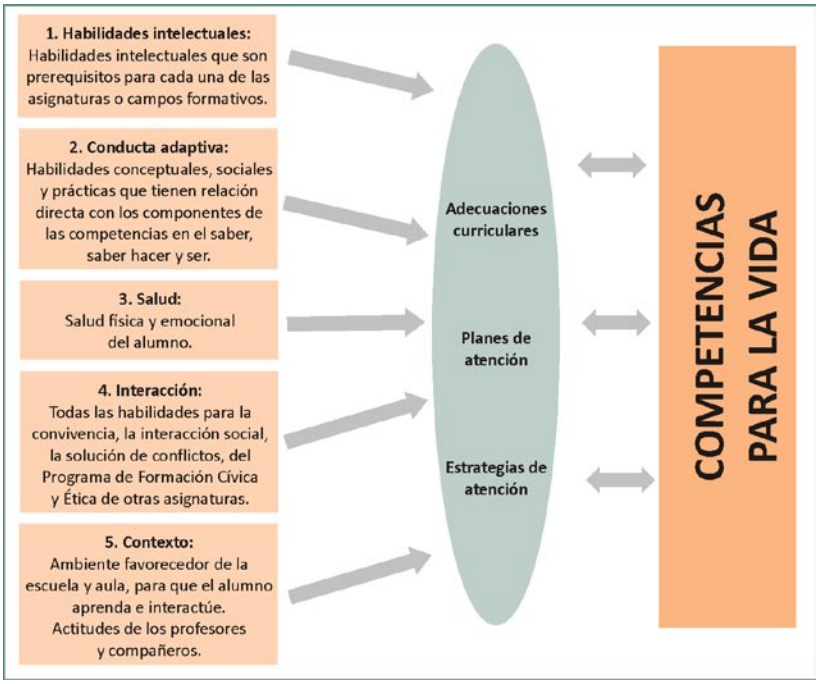
Tratando de dar una definición constitutiva desde el enfoque del funcionamiento humano, diremos que: la manifestación de la discapacidad intelectual supone la interacción dinámica y recíproca entre habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados; es decir, si hay limitaciones muy significativas en una de las dimensiones, se afectan las demás, de igual manera si se potencia una dimensión se favorecen las otras. Las deficiencias y las fortalezas están en relación estrecha con los

apoyos individualizados que la persona recibe y en consecuencia con la mejora en calidad de vida y funcionamiento independiente.

Este modelo sirve de base para evaluar a la persona y diseñar y programar los apoyos que requiere. Tanto la evaluación como los apoyos deben estar dirigidos a todas las dimensiones, pues el descuido en una afecta el desarrollo general de las demás. Por ser multidimensional se requiere la intervención de varios especialistas, por lo que resulta muy adecuado para el trabajo de los equipos interdisciplinarios de cualquier institución que se dediquen a la formación, al desarrollo o a la protección de personas con discapacidad intelectual.

En el trabajo que realizan las USAER hacia este tipo de población, el modelo se ajusta perfectamente. Hay un equipo interdisciplinario que puede llevar a cabo los apoyos en cada una de las dimensiones. Las dimensiones, los apoyos y la mejora en el funcionamiento humano encuadran completamente con el enfoque del trabajo para el desarrollo de competencias que actualmente orienta la educación. Veamos esta relación.

FIGURA 2: MARCO CONCEPTUAL DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO
RELACIONADO CON EL ENFOQUE DEL TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS



Nota: Los cinco dimensiones necesitan ser trabajadas simultáneamente para lograr un mayor acercamiento de los alumnos con discapacidad intelectual a las competencias para la vida.

Si analizamos los elementos de la figura dos, queda aún más clara la relación del modelo teórico del funcionamiento humano que maneja la AAIDD, con el trabajo para el desarrollo de competencias que sustentan los planes y programas de estudio de la Educación Básica y además está íntimamente ligado al proceso de atención que se lleva en USAER en su fase de elaboración de las adecuaciones curriculares, el diseño de planes de atención y la puesta en práctica de los mismos.
Aunque resulte reiterativo, hay que decir que, para que los alumnos con discapacidad intelectual se acerquen cada día más a las competencias para la vida, se deben trabajar todas las dimensiones según las necesidades y fortalezas identificadas en cada una. No es tarea de una sola persona, sino de todo el equipo interdisciplinario, incluyendo los maestros de apoyo y de grupo.

En forma muy breve describiremos a continuación las cinco dimensiones, tratando de relacionarlas con el quehacer del equipo de apoyo hacia los alumnos con discapacidad intelectual.

Dimensión 1: Habilidades intelectuales. La inteligencia no consiste simplemente en aprender de un libro, lograr un aprendizaje académico restringido como aprenderse los países y capitales de un continente, o la habilidad para resolver exámenes. La inteligencia es una capacidad más general y profunda que permite comprender lo que nos rodea, darnos cuenta de las cosas que suceden, darles sentido y deducir qué hacer en diferentes circunstancias. Es una capacidad mental general que incluye razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia (Gottfredson, 1997 citado por Verdugo 2010).

En esta dimensión se incluyen la funciones cognitivas que son indispensables para la adquisición de los contenidos curriculares, por mínimos que sean, pero que tengan relación con la vida cotidiana del alumno. Algunas de esas funciones pueden ser: la comparación, clasificación, formación de hipótesis, secuenciación, etc. Para determinar cuáles habilidades trabajar y en qué nivel de dificultad, tendrá que hacerse una evaluación del funcionamiento del alumno y relacionar sus fortalezas y debilidades con las asignaturas en primaria y secundaria o los campos formativos en preescolar, teniendo en cuenta el grado que cursa.

En la adecuación curricular de todo alumno con discapacidad intelectual debe estar presente esta dimensión que es de capital importancia. De no trabajarse será muy difícil que logre los aprendizajes esperados que en cada asignatura fueron diseñados para él y además, le faltarán elementos para resolver las situaciones que a diario se presentan.

Las adecuaciones curriculares para mejorar el funcionamiento cognitivo, tendrán que relacionarse con los aprendizajes esperados de las asignaturas y susceptibles de que, diferentes especialistas incluyendo al maestro de grupo, los favorezcan desde su área.

Esta dimensión será tratada con todo detalle en un capítulo dedicado a este tema.

Dimensión 2: Conducta adaptativa. La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (Luckasson et al., 2002). Comprenden una serie de habilidades que abarcan casi toda la vida de la persona, y se necesitan en todos los ambientes para interactuar con los demás y vivir en forma autónoma.

La mayoría de las personas desarrollan esta conducta en la convivencia diaria, mediante la imitación de las personas cercanas, requiriendo de un mínimo de mediación. Las personas que presentan discapacidad intelectual, no las aprenden de la misma manera, sino que precisan de una enseñanza explícita e intencionada. Tal es el caso de los alumnos con esta discapacidad que asisten a la escuela regular, ellos necesitan apoyos a lo largo de su escolarización, para ajustarse, en la medida de sus posibilidades, a las exigencias que cada día el medio les presenta.

Las habilidades adaptativas pueden y deben ser potenciadas en la escuela, como parte del desempeño escolar, e incluirse en la adecuación curricular del alumno. Cabe aclarar que no son aprendizajes extracurriculares, sino que corresponden plenamente y tienen una relación muy estrecha con el trabajo para el desarrollo de competencias: se expresan en términos de desempeño, se manifiestan y desarrollan en el contexto y tienen una carga semántica, no igual pero sí muy cercana, con los componentes de una competencia: elementos del saber, saber hacer y ser o estar.

Al personal de USAER le corresponde trabajar esta dimensión, pero como es tan abarcativa, tiene que intervenir todo el equipo, interactuando en forma colaborativa con los maestros de la escuela regular, y para el desarrollo de algunas habilidades tendrán que apoyarse en los padres de familia, asesorándolos en el qué y cómo, para que den una ayuda eficaz a sus hijos, especialmente en las habilidades prácticas que es muy difícil abordar desde la escuela.

A esta dimensión se le dedicarán tres capítulos completos, uno para cada tipo de habilidades adaptativas (conceptuales, sociales y prácticas) en donde se expondrá a detalle el proceso que se sigue para desarrollarlas y la intervención del maestro de apoyo, en colaboración con el equipo interdisciplinario, los maestros regulares y padres de familia.

Dimensión 3: Salud. La Organización Mundial de la Salud (1999) definió salud como un estado de bienestar físico, mental y social total. La salud es un componente de una concepción integrada del funcionamiento individual, porque la condición de salud de una persona puede afectar a su funcionamiento de forma directa o indirecta a través de cada una de las cuatro dimensiones restantes. (Schalock y cols. 2010)

Esta dimensión es la que menos se trabaja de manera directa por el personal de USAER, sin embargo hay algunos aspectos que se pueden abordar desde la escuela: orientaciones a los padres acerca de la alimentación y la higiene de sus hijos; diseñar y llevar a cabo actividades cuando el alumno las requiera para promover su bienestar emocional y social dentro de la escuela; canalizar al alumno a servicios de salud cuando el caso lo amerite; establecer coordinación con otros profesionistas o instituciones, si esta relación favorece el desarrollo del alumno en las demás dimensiones.

Dimensión 4: Participación. La participación se define como el desempeño de las personas en actividades vitales, por ejemplo, participar en juegos con otros niños, trabajar si se está en edad de hacerlo, asistir a ceremonias religiosas, participar en un evento familiar, bautizo, boda, velorio, etc. Se refiere también a las interacciones que establece en diferentes áreas, como: la vida en el hogar, el trabajo, la escuela, actividades de ocio y tiempo libre, actividades espirituales o culturales. Además, hace referencia a roles sociales que son actividades consideradas como normales para un grupo de edad específico.

Esta dimensión tiene relación con una de las competencias para la vida que están asentadas en el plan de estudio de la Educación Básica: *"La competencia para la convivencia". En algunas asignaturas como Formación cívica y ética, Educación física y otras de primaria y secundaria*, así como en el campo formativo de preescolar *Desarrollo personal y social*, hay aprendizajes esperados que favorecen directamente el desarrollo de esta dimensión. Una vez más constatamos que ambos enfoques, el de la educación actual y el de la discapacidad intelectual, se encaminan al mismo fin, por lo que la atención de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, no requiere de currículum ni de actividades alternas, el trabajo por competencias, ajustado a su nivel, responde a sus necesidades educativas especiales.

Las fortalezas y debilidades en la interacción social de un alumno con discapacidad intelectual, también se abordan en la evaluación psicopedagógica y la adecuación curricular y se diseñan estrategias para que mejore en este aspecto tan medular en su vida. La observación directa y sistematizada, es la mejor técnica para evaluar los puntos fuertes y limitaciones en la interacción que una persona establece, pero como no se le puede observar en todos los ambientes en los que participa, es válido recurrir a la entrevista con los padres y demás personas con quienes vive e interactúa. Tres son los puntos que no pueden faltar en esta observación:

- Participación en actividades, eventos y organizaciones.
- Interacción con amigos, compañeros y vecinos.
- Roles sociales relacionados con el hogar, la escuela, la comunidad, el ocio, el trabajo y la diversión.

Dimensión 5: Contexto. Los factores contextuales incluyen factores ambientales y personales y representan las circunstancias de la vida de la personas. Pueden tener un impacto en el funcionamiento del individuo que debe tenerse en consideración en la evaluación del funcionamiento humano.

Los factores ambientales actúan a veces como facilitadores cuando, al interactuar con los factores personales, contribuyen al logro de una conducta adaptada. Por ejemplo actitudes positivas de los maestros, adaptación de los materiales a las necesidades del alumno, actitudes de los compañeros cuando involucran al alumno en los juegos y demás actividades, etc. Por otro lado la ausencia de dichos facilitadores o la presencia de otros factores ambientales, como actitudes negativas, sobreprotección de profesores y compañeros, falta de aprendizajes esperados diseñados para el alumno, apatía frente a sus necesidades, etc., pueden dificultar el logro de conductas adaptadas. En este caso los factores ambientales se denominan barreras.

Es conveniente hacer un análisis de los factores ambientales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de la conducta adaptativa del alumno, por lo menos en el ambiente escolar y familiar, y en torno a este análisis, diseñar estrategias para mejorar el contexto a favor del alumno. Este es un trabajo lento, a veces lleno de obstáculos, pero es posible ir dando pasos aunque sean pequeños en esta dirección. Esta modificación paulatina del entorno también es tarea del personal de educación especial, mediante las estrategias de asesoría dirigidas a padres, maestros y compañeros.

EL MODELO SOCIOECOLÓGICO DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Según el modelo socioecológico, la discapacidad se entiende como un estado multidimensional de funcionamiento humano en relación a las demandas ambientales (Organización Mundial de la Salud 2001) El modelo socioecológico explica la discapacidad intelectual en términos de:

a) *Expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social*. Las limitaciones no pueden entenderse en términos abstractos, sino en forma contextualizada en las actividades cotidianas de la persona. Veamos la diferencia. No es lo mismo decir "el alumno tiene muy limitada la función cognitiva de secuenciación" que decir, "*al alumno se le dificulta seguir una secuencia para realizar una actividad de la vida cotidiana como vestirse o bañarse*". En otro ejemplo "*el alumno tiene muy limitado el juicio crítico y la toma de decisiones" o "el alumno tiene dificultades para reconocer y decidir la forma de saludar a diferentes personas; saluda de beso a conocidos y desconocidos, sean hombres o mujeres, adultos o niños*". Se observa en los

ejemplos cuáles corresponden a este enfoque y cómo a partir de estas afirmaciones es más fácil decidir qué apoyos necesita el alumno.

b) *Visión de las personas con discapacidad intelectual con un origen en factores orgánicos y sociales*. En los enfoques tradicionales se le adjudicaba a la persona el origen de su discapacidad; mientras que bajo este modelo el origen es multifactorial, ya que comprende tanto factores orgánicos como ambientales. Desde hace ya algunos años se consideraban algunos factores ambientales como causas etiológicas, pero siempre se los atribuíamos al ambiente familiar. Ahora necesitamos entender que todos podemos causarla o agravarla. La escuela, con todos los que trabajamos en ella, puede ser causa de que la discapacidad intelectual de un alumno se haga más intensa y evidente si no se da satisfacción a sus necesidades educativas especiales, acercándolo cada día más al desarrollo de las competencias.

c) *Entendimiento que estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto el funcionamiento personal como el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social*. Los apoyos deben diseñarse y aplicarse en dos direcciones: por un lado hay que entrenar y mediar a la persona para que aprenda a responder de la manera más ajustada a las exigencias del medio y por otro, se necesita también ayudar a las personas con las que convive, para que se conviertan en facilitadores de su adaptación social.

La relación dinámica entre las limitaciones de una persona y las oportunidades del ambiente que hemos venido exponiendo, se expresan de manera elocuente en el siguiente párrafo del manual de la última edición de la discapacidad intelectual: *La comprensión de las necesidades de apoyo de una persona se relaciona directamente con una definición constitutiva de la discapacidad intelectual debido al énfasis puesto en el ajuste entre el estado de funcionamiento de una persona y las demandas del contexto en el que vive. En ese sentido la discapacidad intelectual no es fija ni dicotómica, sino más bien fluida y cambiante, y depende de las limitaciones funcionales personales y de los apoyos disponibles en su ambiente.* (Schalock y colaboradores 2010)

Por muchos años se consideró la condición de discapacidad intelectual, antes llamada deficiencia mental, como caracterizada por limitaciones fijas y permanentes que acompañaban a la persona a lo largo de su vida. Esta creencia permeó todos los ambientes, incluyendo la educación. Las consecuencias de esta forma de concebirla, fueron segregación, sobreprotección, lástima, y en el ámbito educativo, centrar las expectativas en el desarrollo de destrezas para bañarse, vestirse o comer solos, porque no eran capaces de lograr aprendizajes que implicaran un mayor desarrollo cognitivo y social. La falta de apoyos en

todas las áreas de su desarrollo, trajo consigo la confirmación de que realmente su condición de discapacidad no podía cambiar.

Bajo el enfoque socioecológico sabemos ahora, que las personas con discapacidad intelectual son capaces de aprender todo lo que necesitan para adaptarse socialmente, no sólo en habilidades de la vida diaria, sino en el manejo de conceptos, habilidades sociales para convivir con los demás e incluso pueden lograr un nivel aceptable de pensamiento abstracto. Las dificultades o las posibilidades no dependen solamente de sus características, sino de éstas en interacción con los apoyos que reciben del medio.

Por lo tanto esta discapacidad es cambiante dependiendo de dos variables: las fortalezas y debilidades de la persona y los apoyos con que cuenta. Así en esta interacción, es posible que un alumno con discapacidad leve pueda salir de ella, y si es más grave, hacerse más funcional. Aunque también está sujeta a que ocurra lo contrario cuando los apoyos de que dispone en su ambiente no son suficientes o adecuados.

Basándonos en este modelo socioecológico de la discapacidad, los individuos con discapacidad intelectual se diferencian de la mayoría de las personas en la población general por la naturaleza e intensidad de los apoyos que necesitan para participar en la vida de la comunidad (Schalock y colaboradores 2010).

Qué esperanzador resulta este modelo teórico, para quienes nos dedicamos a la educación de alumnos con discapacidad intelectual. Frente a nosotros hay un panorama de trabajo lleno posibilidades a favor de un mayor funcionamiento autónomo y social, dentro de la escuela, la familia y la comunidad.

CAPÍTULO 3

LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN EL TRABAJO DEL MAESTRO DE APOYO

QUÉ SE ENTIENDE POR HABILIDADES ADAPTATIVAS

De acuerdo a las dos últimas definiciones de la AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo 2002 y 2010), las limitaciones en la conducta adaptativa constituyen uno de los criterios para diagnosticar discapacidad intelectual; y al mismo tiempo conforman una dimensión del funcionamiento humano que requiere de apoyos especializados para que la persona conquiste un nivel aceptable de funcionamiento independiente y tenga una mejor calidad de vida. Por la importancia que revisten en la vida de los alumnos con discapacidad intelectual dedicamos este capítulo para su revisión.

Las **habilidades adaptativas** son aquellas que hacen referencia a las capacidades, conductas y destrezas de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de sus entornos habituales en sus grupos de referencia, acordes a su edad cronológica. Se refieren además, a cómo el sujeto afronta las experiencias de la vida cotidiana y cómo vive la autonomía personal, según lo esperado en relación a su edad y al grupo social al que pertenece.

La **conducta adaptativa**, de acuerdo a la AAIDD es "*el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria*" (Schalock y cols. 2010). Estos tres grupos de habilidades (conceptuales, sociales y prácticas) son muy amplios y abarcan casi todas las áreas de desarrollo de los alumnos y de cualquier persona que presente discapacidad intelectual y se ponen en juego en todos los ámbitos en los que participa, siendo uno de los factores esenciales de las competencias para hacer frente a las situaciones de la vida.

En el capítulo dos analizamos las cinco premisas que marca la AAIDD para la correcta interpretación de la definición de discapacidad intelectual; viene al caso recordar la primera de ellas la cual dice que: "*Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura*" (Schalock y cols. 2010). Es decir, las limitaciones en la conducta adaptativa solamente las podemos determinar si evaluamos al alumno en relación a lo esperado para su edad, y en comparación con los demás niños y adolescentes de su mismo contexto. Los datos que arrojen las pruebas aplicadas, por ejemplo la Escala de Conducta Adaptativa Escolar (ABS-S:2), tienen que interpretarse en forma flexible y complementarse con otras técnicas, principalmente la observación directa en el contexto del alumno y las entrevistas a los padres y maestros, comparando su nivel de desempeño con los demás niños o adolescentes de la misma edad y ambiente cultural.

Así, aunque las habilidades adaptativas son, en términos generales, las mismas para todas las personas, se van complejizando y aumentando con la edad; y además, adquieren un carácter específico de acuerdo al medio sociocultural. Tomemos como ejemplo el desplazamiento autónomo: no es lo mismo el desplazamiento esperado para un niño de seis años, que para un adolescente de quince; también hay diferentes requerimientos para desplazarse autónomamente en dos personas de la misma edad, una que vive en una comunidad rural alejada del pueblo y otra que vive en la capital del estado.

Es conveniente conocer las habilidades que abarca cada uno de los grupos (conceptuales, sociales y prácticas), mas no es posible presentarlas todas, precisamente por ser relativas y cambiantes en las diferentes edades y contextos donde se expresan. Exponemos, sin embargo, en la siguiente figura, algunos ejemplos de las más significativas, a sabiendas de que éstas se desarrollan y se manifiestan en diferentes grados, atendiendo las variables que ya hemos mencionado.

FIGURA 1: EJEMPLOS DE HABILIDADES CONCEPTUALES, SOCIALES Y PRÁCTICAS (Verdugo 2003)

HABILIDADES ADAPTATIVAS CONCEPTUALES	HABILIDADES ADAPTATIVAS SOCIALES	HABILIDADES ADAPTATIVAS PRÁCTICAS
- Lenguaje (receptivo y expresivo) - Lectura y escritura - Conceptos de dinero - Conceptos de tiempo y espacio. - Concepto de número y de cantidad. - Autodirección	- Relaciones interpersonales - Responsabilidad - Autoestima - Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) - Ingenuidad - Sigue las reglas - Obedece las leyes - Evita la victimización	Actividades de la vida diaria - Comida - Transferencia / movilidad - Aseo - Vestido Actividades instrumentales de la vida diaria - Preparación de comidas - Mantenimiento de la casa - Transporte - Toma de medicinas - Manejo del dinero - Uso del teléfono Habilidades ocupacionales Mantiene entornos seguros

Nota: Las habilidades adaptativas según la AAIDD se dividen en conceptuales, sociales y prácticas. Cada tipo agrupa una serie de habilidades necesarias para la adaptación de la persona.

En las personas con discapacidad intelectual, las dificultades en la conducta adaptativa se derivan de limitaciones en la inteligencia y dificultan la independencia personal, la utilización de las aptitudes físicas, la capacidad para entender las expectativas sociales y la conducta de los demás, así como juzgar y decidir adecuadamente cómo comportarse en situaciones interactivas. Pero aún cuando las limitaciones en la conducta adaptativa tienen su origen en un bajo funcionamiento intelectual, esta discapacidad no se detecta únicamente por un coeficiente intelectual (CI), éste es solamente otro criterio para definirla, mas no debe ser tomado nunca en forma independiente, ya que, **la discapacidad intelectual está presente única y exclusivamente cuando la persona, en su desenvolvimiento diario, manifiesta habilidades adaptativas significativamente menores a lo esperado con relación a sus iguales en edad y contexto, y requiere apoyo para realizar actividades o enfrentarse a situaciones, que otros hacen en forma independiente**.

Para quienes nos dedicamos a la educación de alumnos con discapacidad intelectual es importante analizar cómo se manifiestan y se explican las limitaciones en la conducta adaptativa, porque entender este punto, ayudará a establecer con mayor pertinencia los

planes de atención. “Las limitaciones en el funcionamiento adaptativo de las personas con discapacidad intelectual se explican por diversas razones entre las cuales podemos mencionar las siguientes: ***a) Déficit en la adquisición: no saben cómo realizar la habilidad***, y ***b) Déficit de desempeño:*** no saben cuando utilizar las habilidades aprendidas”. (Verdugo 2009) Estos dos tipos de dificultades los observamos a diario en nuestros alumnos. Por ejemplo, un niño con discapacidad intelectual nunca saluda cuando llega a la escuela o cuando ve a una persona conocida, porque no ha aprendido a hacerlo. A una alumna le dice la maestra “*Saluda a la bandera*”, la niña va cerca de la escolta y dice “*hola*” (Déficit en la adquisición). *Otro niño saluda a la maestra de apoyo cada vez que se la encuentra, llegando a saludarla hasta diez o doce veces en la misma jornada escolar*. (Déficit de desempeño)

Aunque en este momento no analizaremos a profundidad la importancia que tiene comprender estas dos manifestaciones del déficit en habilidades adaptativas (adquisición y desempeño) seguramente el lector habrá pensado en otros ejemplos en torno a ellos y lo más importante, habrá hecho anticipaciones de cómo integrar en un plan de atención estrategias para la adquisición de las habilidades adaptativas y para lograr la aplicación y generalización en los contextos habituales.

Para terminar de precisar el concepto de habilidades adaptativas, necesitamos hacer una distinción entre conducta adaptativa y problemas de conducta. En la undécima edición de la AAIDD (2010) se resalta esta diferencia como uno de los 10 factores clave sobre conducta adaptativa y su evaluación: “*Los problemas de conducta o conductas inadaptadas no son una característica de la conducta adaptativa, aunque a menudo influyen en la adquisición o desempeño de las habilidades adaptativas*”. Queda claro que las conductas disruptivas e inadecuadas no son parte de las habilidades adaptativas y por lo tanto no se toman en cuenta a la hora de establecer un diagnóstico de discapacidad intelectual, porque no son privativas de estas personas; los alumnos que tienen un desarrollo normal e incluso los que tienen aptitudes sobresalientes también las pueden presentar. Sin embargo, aunque no sean inherentes a la discapacidad intelectual, deben formar parte de la evaluación psicopedagógica en los casos que sea necesario; y si se detectan problemas deben incluirse estrategias de modificación de conducta en los planes de atención, porque entorpecen o impiden la adquisición y desempeño de las habilidades adaptativas esenciales en su desenvolvimiento personal y social.

Como ejemplo de esta diferencia y a la vez relación, entre las habilidades adaptativas y las conductas inadecuadas pensemos en la Escala de Conducta Adaptativa Escolar (ABS-S:2). En la primera parte se evalúan las conductas adaptativas del alumno, que son las que en el instrumento se toman en cuenta, tanto para el diagnóstico como para la evaluación. En la segunda, se evalúan las conductas inadaptadas, las cuales no se toman en cuenta para el diagnóstico, porque cualquier otro alumno las puede presentar, pero sí para la evaluación,

por la importancia que revisten en la vida social del alumno e incluso en el desarrollo de habilidades adaptativas y en consecuencia en su adaptación social.

Hasta aquí hemos explicado cómo se conceptualizan actualmente las habilidades adaptativas. Pasemos ahora a reflexionar la relación que guardan con el desarrollo de competencias, que son el sustento de los planes y programas de estudio de los tres niveles de la Educación Básica vigentes en nuestro país.

LAS HABILIDADADES ADAPTATIVAS EN EL CONTEXTO DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Bajo la filosofía de la escuela inclusiva, los niños y adolescentes con discapacidad intelectual pueden cursar su educación en las escuelas regulares de Educación Básica por derecho propio, no como un favor o una concesión, tal como sucedía en el periodo de la integración educativa. Sin embargo, el derecho y la asistencia a la escuela ordinaria no garantizan que el alumno reciba la atención que necesita para desarrollar las competencias que lo ayuden a vivir las diversas situaciones de la vida de la manera más autónoma posible.

Mediante el trabajo realizado en aulas donde se atienden alumnos con discapacidad intelectual, hemos visto casos en los que la atención educativa es acorde a las necesidades educativas especiales, tanto las que derivan de la discapacidad intelectual como las que se generan en el ambiente que los rodea. Sin embargo, también existen prácticas con estos alumnos, que no se ajustan a las tendencias actuales de concebir y tratar esta discapacidad. A continuación describimos brevemente, algunas situaciones que no contribuyen a la formación de habilidades adaptativas y por ende a la construcción de competencias, con el fin de analizar más adelante cuáles son las mejores estrategias para atender a los alumnos que cursen su educación en la escuela regular y que presenten discapacidad intelectual.

a) Hay profesores que consideran al alumno con discapacidad intelectual como incapaz de hacer por sí mismo las actividades que los demás hacen solos. Optan por hacerle las cosas en lugar de enseñarlo a que las realice: *le abrochan las agujetas, le destapan el jugo, le abren la libreta en la hoja que debe usar, le sacan punta a su lápiz, hablan por él cuando necesita algo, etc.* Estas actitudes entorpecen su desarrollo social e impiden su desenvolvimiento en las situaciones que se presentan en cada momento. **La actitud positiva tendría que ser, enseñarlo a hacer las cosas en lugar de hacerlas por él, de manera que poco a poco vaya haciéndose más independiente, aunque esto implique mayor tiempo y colaboración con las demás personas que intervienen en la educación del alumno.**

b) Se han observado maestros que tratan al alumno como si por el hecho de tener discapacidad intelectual gozara de privilegios por encima de los demás. Por ejemplo: *un maestro tiene chocolates para darle a un alumno de ocho años con síndrome de Down cada vez que llora en el salón, conducta que, por supuesto, va aumentando cada día. Una maestra le compra diariamente el lonche a una alumna de quinto grado, la cual ya no se contenta con un taco, quiere hamburguesas, hot dog, etc. Un alumno les pega constantemente a sus compañeros, el maestro les dice a los demás que se aguanten porque el niño está "malito" y ellos no*. **La discapacidad intelectual no da privilegios. La atención individualizada se refiere a la definición de lo que el alumno necesita aprender y el maestro le debe enseñar. En todo lo demás, debe tratársele igual que a todos los alumnos.**

c) Hay quienes, incluso personal de USAER, permiten a un alumno conductas socialmente inadecuadas, argumentando que es inocente y que no tiene malicia. Por ejemplo: *Una alumna de sexto grado constantemente toma cosas de los demás, también lo hace con pertenencias de la maestra. La maestra no le dice nada, solamente le revisa la mochila y saca lo que no es de ella. Un alumno de ocho años, saluda con un beso en la boca a las personas, sean quienes sean, y el personal no interviene para quitar esa conducta inadecuada. Otro alumno de nueve años toca a las maestras en partes de su cuerpo que socialmente no es permitido, ellas no dicen nada porque el niño "no lo hace con malicia"*. **Las conductas adaptativas son iguales para todos. Los alumnos con discapacidad intelectual tienen que ser mediados para ajustarse socialmente a ellas y desarrollar las habilidades necesarias para adaptarse a las exigencias de su grupo social.**

d) Es más o menos frecuente entre el personal de educación especial, la creencia de que, un alumno con discapacidad intelectual se socializa por el hecho de asistir a la escuela regular. Se apuesta a que aprenderá conductas adaptativas por estar en la misma escuela y aula entre compañeros sin discapacidad, como si la cercanía con ellos por sí misma generara desarrollo. Ciertamente cuando la discapacidad no es muy severa, tiene mayores ventajas la escolarización entre alumnos regulares que entre quienes tienen la misma u otra discapacidad, pero es ingenuo pensar que las habilidades adaptativas se aprenden simplemente por tener modelos adecuados que imitar. Quienes tienen esta postura esperan que con el tiempo y el contacto con sus compañeros, el alumno, por sí mismo, desarrolle competencias que lo ayuden a enfrentar las diversas situaciones de la vida, fenómeno que difícilmente sucede y en la experiencia lo hemos observado. Un alumno con discapacidad intelectual que asiste a la escuela regular, necesita ser mediado por su profesor y el personal de educación especial, para que asimile las conductas adaptativas que los modelos (los otros alumnos) le proveen, y las pueda aplicar en sus propias situaciones y experiencias.

e) Otra forma por demás inadecuada, de trabajar con estos alumnos, y que es muy generalizada entre los profesores, es olvidar que el alumno tiene severas necesidades en el desarrollo de habilidades adaptativas en los tres grupos, conceptuales, sociales y prácticas, dedicándose exclusivamente a las conceptuales, y no en la formación de conceptos propiamente dichos, referidos al mundo que le rodea, sino en aprendizajes de lengua escrita y matemáticas. Y aún en este reduccionismo se dedican casi exclusivamente a la adquisición, dejando de lado la aplicación y contextualización de lo aprendido. Procedimiento que no favorece al alumno y está totalmente alejado del enfoque actual de la educación en México, que se centra en el desarrollo de competencias para ajustarse a las demandas del medio.

f) La contraparte de la postura anterior, es creer que no pueden trabajarse conocimientos y conceptos con el alumno que tiene discapacidad intelectual, por lo cual el maestro pone énfasis en habilidades manuales, como recortar, pegar, doblar, etc., en un remedo burdo de desarrollo de habilidades prácticas. Aunque las habilidades prácticas llevan inherentemente el componente motriz, este tipo de actividades no puede considerarse como tal, porque no promueve la utilización de la motricidad en situaciones contextualizadas como vestirse, comer, peinarse, usar adecuadamente el sanitario, etc.

Hemos expuesto hasta aquí, seis formas ineficientes de dirigir la educación de alumnos con discapacidad intelectual, que aunque son diferentes entre sí, tienen el mismo origen: no se deben siempre a negligencia o renuencia de los maestros, sino más bien a dificultades conceptuales o metodológicas en torno a dos puntos principales: a) desconocen o tienen un conocimiento limitado del constructo actual de discapacidad intelectual, los criterios que la conforman y las dimensiones personales que deben ser apoyadas para mejorar el funcionamiento del alumno, y b) no han comprendido todo lo que implica la educación para el desarrollo de competencias que sustenta los planes y programas vigentes de la educación básica y el concepto de atención a la diversidad.

La falta de claridad en este último punto trae consigo otra creencia no menos común y errónea entre profesores: pensar que con los alumnos que presentan discapacidad intelectual no se pueden trabajar elementos curriculares, por lo que, o bien se deja a que el alumno aprenda lo que pueda de las actividades generales, o se le llena el tiempo con tareas simples, mecánicas, descontextualizadas, que no favorecen su adaptación. Este argumento es falso. Los alumnos con discapacidad intelectual sí pueden beneficiarse del currículum común, sobre todo si se les ajusta lo que necesitan aprender y se les aplica una metodología adecuada e individualizada sin salirse necesariamente de la metodología general. Los propósitos educativos son los mismos para todos: el acercamiento paulatino a las competencias, mediante las cuales podrán ajustar sus respuestas a las demandas del medio, evolución que tendrá que irse dando de acuerdo a sus características y posibilidades.

Aunque no son sinónimos, las habilidades adaptativas y las competencias comparten muchos aspectos en común, por ejemplo:

- Las competencias implican la movilización de saberes para aplicarlos en situaciones concretas de su vida, con el fin de dar solución a los problemas cotidianos. Las habilidades adaptativas son formas de ajustarse a los requerimientos sociales y vivir de forma independiente de acuerdo a la edad.

- Las competencias implican conceptos, habilidades y actitudes. Las habilidades adaptativas son de tres tipos: conceptuales sociales y prácticas. (claramente se observa la íntima relación entre los dos conceptos).

- Tanto en las competencias como en las habilidades adaptativas, el mayor indicador de que ya han sido construidas es la puesta en práctica dentro del contexto del alumno.

Es reiterativo, pero es interesante decir que: el desarrollo de las habilidades adaptativas, que es el mayor desafío en la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, se incluye y se relaciona con las competencias para la vida, que constituyen el propósito más general de la educación en nuestro tiempo. Para que quede más clara esta relación, presentamos un cuadro que plasma la vinculación entre estos dos elementos fundamentales (Figura 2).

Estos son sólo ejemplos de cómo las habilidades adaptativas se vinculan estrechamente y son parte de las competencias para la vida. Si analizamos detalladamente los **aprendizajes esperados** para cada asignatura, encontraremos muchos de ellos, que son sinónimos de habilidades adaptivas, los cuales podrán servir a los maestros de apoyo tanto en la asesoría a los maestros de grupo como en el trabajo directo con los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Veamos algunos ejemplos tomados del programa de segundo grado de primaria.

Español: *Respeta los turno de participación y espera el suyo para dar su opinión.*
Matemáticas: *Resuelve problemas de suma y resta con distintos significados.*
Exploración de la naturaleza y la sociedad: *Practica acciones para cuidar los órganos de los sentidos.*
Formación cívica y ética: *Se cuida al consumir alimentos que beneficien su cuerpo y salud*.

En esta parte tratamos de poner en claro las principales dificultades que se observan en los maestros al atender a los alumnos con discapacidad intelectual, la importancia de trabajar las habilidades adaptativas desde la escuela y la relación que guardan éstas con las competencias para la vida y los aprendizajes esperados, que son dos de los principales

FIGURA 2: RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA LA VIDA CON LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS

COMPETENCIAS PARA LA VIDA	EJEMPLOS DE HABILIDADES ADAPTATIVAS (ABS-S:S-2)		
	CONCEPTUALES	SOCIALES	PRÁCTICAS
Para el aprendizaje permanente.	Habilidades para la comunicación verbal y no verbal. Producción e interpretación de los textos escritos más usuales. Utilización funcional de los números.	Saber hacer preguntas. Atención en la tarea asignada. Buscar información con los compañeros o profesores. Curiosidad y exploración del mundo que lo rodea.	
Para el manejo de la información.	Manejo de tiempo: año, meses, semana, días, horas, ayer, hoy, mañana, etc. Conteo, concepto de número, problemas aditivos. Interpretación de símbolos y signos usados en la comunidad.	Hacer y responder preguntas. Comprensión de instrucciones orales. Habilidad para decidir a quién creerle y a quién no.	Manejo del reloj y el calendario.
Para el manejo de situaciones.	Sentido de orientación. Concepto de dinero y valor de las monedas y billetes más utilizados. Nociones de espacio en la escuela, la casa y la comunidad. Servicios de la comunidad.	Iniciativa y perseverancia. Toma parte en actividades sin que se lo pidan. Organiza actividades en su tiempo libre. Habilidad para no dejarse manipular por los demás.	Uso de transportes. Cuidado de su seguridad en casa, escuela y calle. Compras y mandados. Manejo del dinero.
Para la convivencia.	Noción de parientes, amigos, compañeros, conocidos y desconocidos. Noción de lo que es pertinente hacer y decir en los diversos lugares y situaciones. Derechos y obligaciones en la casa y la escuela. Nombres y relación de las personas cercanas. Datos personales. Nociones de lo bueno y lo malo.	Puntualidad, permanencia. Cooperación y trabajo en equipo. Trata a las personas según el rol que juegan en su vida. Cumple las tareas que se le asignan. Respeta reglas y normas. Empatía hacia los demás niños y los animales. Comparte sus cosas con los demás.	Habilidades para el aseo personal, el vestido y la alimentación. Para utilizar los medios de comunicación como el teléfono.
Para la vida en sociedad.	Noción de diferencias individuales. Conciencia del cuidado que debe al ambiente. Ideas generales de las noticias relevantes.	Cuida el agua, las plantas, los animales. Se interesa en seguir una noticia de un desastre o u otro tipo de acontecimiento.	

Nota: Las habilidades adaptativas están incluidas en las competencias para la vida y su desarrollo conlleva al acercamiento paulatino a las competencias.

soportes de la educación de hoy. Para terminar esta parte analizaremos en forma general, cuáles son las competencias que deben desarrollar los maestros de apoyo, para que los alumnos acrecienten estas habilidades.

COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE APOYO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS

El constructo de discapacidad intelectual se concibe como una condición personal que afecta el funcionamiento cotidiano de la persona en su entorno; condición que no es inherente únicamente a ella, sino que es multidimensional y socioecológica. Las limitaciones en las habilidades adaptativas, que son parte esencial de este concepto, comparten estas mismas características. Son multidimensionales, porque se originan o tienen su causa en diferentes factores o dimensiones de la persona, como el nivel de funcionamiento cognitivo, la edad, la salud emocional y física, el rol o función que desempeña en el grupo social, así como los apoyos que recibe del ambiente que la rodea. Son de naturaleza socioecológica, porque se manifiestan en el contexto y dependen de él para superarse o hacerse más evidentes, según la cantidad y la calidad de los apoyos que se les proporcionen.

Siendo las limitaciones en la conducta adaptativa multidimensionales y socioecológicas, la atención educativa que se brinde a los alumnos con discapacidad intelectual debe reunir estas mismas características. Tendrá que ser multidimensional, porque necesita la intervención de diferentes especialistas, maestros de escuela regular, maestro de apoyo, equipo interdisciplinario y cuando sea necesario también pueden participar otros profesionistas e instituciones. La intervención educativa, además de tener esta característica debe ser socioecológica. No puede haber desarrollo adaptativo si no se trabaja con las personas con las que el sujeto pasa la mayor parte de su tiempo y comparte las actividades: los compañeros de escuela, padres de familia, los hermanos y demás familiares. Las dos características se complementan y se interrelacionan, es decir, que se trabaja a la vez en el desarrollo de competencias que le sirvan al alumno para afrontar las situaciones que se le presentan en su vida y en la modificación del contexto, para que puedan brindarle los apoyos que sean más eficaces.

Cuando un alumno con discapacidad intelectual ingresa a una escuela regular, es responsabilidad de los maestros y demás personal ayudarlo a superar las limitaciones de su conducta adaptativa, como parte esencial de su educación. Sin embargo, como se trata de una discapacidad, difícilmente podrán hacerlo solos; necesitan en primer lugar la asesoría y el trabajo colaborativo del personal de educación especial, para incluir en sus planeaciones los ajustes que el caso requiere y sobre todo para llevarlos a la práctica. En este trabajo, donde intervienen varias personas para llevar a cabo la atención del alumno en la conquista de habilidades para su adaptación funcional, el maestro de apoyo se convierte en la figura

principal, es el orientador y el líder que guía y coordina todas las acciones que se han de seguir. Para ello tiene que llevar a cabo algunas estrategias con los diferentes agentes educativos:

a) Asesoría a los maestros de grupo para realizar y aplicar las adecuaciones curriculares pertinentes.
b) Trabajo colaborativo con el personal de la escuela.
c) Coordinación con el psicólogo en relación al desarrollo socioafectivo del alumno para favorecer las habilidades sociales.
d) Coordinación con el trabajador social, para llevar a cabo el trabajo con la familia en relación al desarrollo de habilidades prácticas y sociales.
e) Coordinación con el maestro de comunicación para favorecer las habilidades conceptuales, ya que los conceptos son la base para todos los aprendizajes escolares.
f) Realizar trabajo directo con el alumno en la formación de conceptos relacionados con las asignaturas escolares y todos los aspectos que tienen que ver con su adaptación escolar.

La tarea del maestro de apoyo con los alumnos que presentan discapacidad intelectual, va mucho más allá del trabajo en el aula de apoyo o de la construcción de procesos de lengua escrita o matemáticas. Necesita constituirse como un especialista en esta discapacidad y en las formas de trabajar dentro de la escuela inclusiva, donde no es el reforzador de los aprendizajes que el maestro de grupo enseña, sino el agente que promueve todo tipo de estrategias para lograr el progreso de los alumnos, el que ayuda a derrumbar las barreras del aprendizaje y a gestionar los apoyos que el alumno necesita.

La competencia para desarrollar habilidades adaptativas es una de las más esenciales que los maestros de apoyo deben construir para atender con calidad, y de acuerdo a los enfoques actuales a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, para quienes aprender a dar respuestas socialmente aceptadas a las demandas del medio, es todo un desafío. Por lo tanto vale la pena tratar de crear un marco de referencia conceptual y práctico, en torno a esta competencia, que es la clave para el apoyo de los alumnos con discapacidad intelectual.

Como ya vimos, esta competencia es muy compleja, porque abarca varias esferas de desarrollo de los niños y adolescentes y además, porque son muchos los involucrados con quienes el maestro de USAER tiene que coordinarse y colaborar para diseñar los apoyos que necesitan los alumnos y llevar el seguimiento en su aplicación. Hemos descrito esta competencia en término muy generales, sin embargo se concretizará en los tres capítulos siguientes en los que se analizarán las competencias para desarrollar las habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

CAPÍTULO 4

COMPETENCIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES PRÁCTICAS

QUÉ SON LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS PRÁCTICAS

Desde hace varias décadas se formuló una noción incipiente de las habilidades adaptativas prácticas. En los años sesentas ya se tenía una idea, más o menos clara, de la multidimensionalidad del retraso mental y comenzaba a gestarse el concepto de habilidades adaptativas. Heber conceptualizó la conducta adaptativa compuesta por tres factores principales: maduración, aprendizaje y ajuste social. Estas tres áreas continúan formando parte de las conceptualizaciones actuales de conducta adaptativa, pero han sido reformuladas como habilidades prácticas, conceptuales y sociales.

Revisemos dos definiciones de discapacidad intelectual elaboradas por la AAIDD, (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), llamada anteriormente AAMD (Asociación Americana de la Deficiencia Mental) y AAMR (Asociación Americana del Retraso Mental), y hagamos una reflexión en torno al concepto de habilidades prácticas y las implicaciones que tienen en la educación de alumnos con esta discapacidad.

"El Retraso Mental (Heber y col. 1959) hace referencia a un funcionamiento intelectual por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en uno o más de los siguientes conceptos: (1) maduración, (2) aprendizaje, y (3) adaptación social".

"La discapacidad intelectual (Schalock y col. 2010) se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

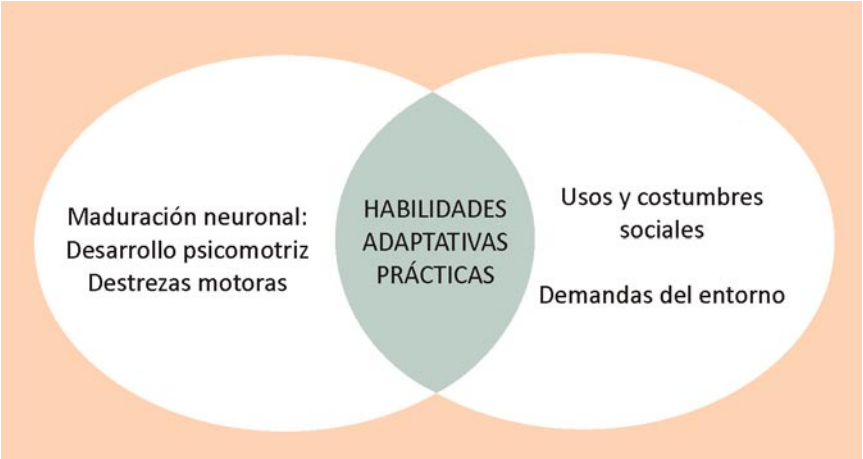
En la primera definición hay una aproximación al concepto de “habilidades prácticas” denominada “maduración”. Este término se refiere a la maduración biológica de las estructuras neuronales, que permiten al sujeto ir realizando diversas acciones y emitir conductas para satisfacer necesidades, las cuales van cambiando y progresando conforme avanza en edad. En la segunda definición se hace referencia explícita a las habilidades prácticas como parte esencial de la conducta adaptativa. Este concepto va más allá de la sola maduración biológica, surge de una dinámica entre las posibilidades y deficiencias de la persona, con las oportunidades o barreras que el ambiente le ofrece.

Podemos ejemplificar la relación de la maduración con las habilidades adaptativas prácticas, en el acto de comer en forma independiente. Para decir que un niño de seis años con discapacidad intelectual, ha logrado la habilidad práctica para comer por sí mismo, no basta con que pueda llevar la comida del plato a la boca sin ayuda. Se requiere que además, lo haga conforme a los requerimientos del contexto. Por ejemplo un niño de esa misma edad que mete la mano al plato de los demás, escupe sobre la mesa lo que no le gusta o regresa comida de la boca al plato, no ha dominado esa habilidad, aunque por la maduración biológica, tenga las destrezas motoras para hacerlo.

El dominio motriz que se logra como producto de la maduración, es una condición indispensable para la consecución de las habilidades prácticas, pero no es lo único; las costumbres sociales marcan cuándo y dónde se debe realizar una determinada actividad. La combinación de la destreza motriz para satisfacer una necesidad, junto con la respuesta pertinente a las exigencias del medio, es lo que constituye una habilidad adaptativa práctica. Un ejemplo sería la habilidad para usar el sanitario sin ayuda (bajarse y subirse la ropa, desabrochar y abrochar cierres o botones). Aunque tenga estas destrezas, no hay habilidad práctica, hasta que estos actos se hayan ajustado a las exigencias y usos sociales, de acuerdo a su edad: cuándo y dónde debe hacerse, a cuál baño debe entrar según su sexo, esperar turno si hay otras personas, dónde depositar los papeles, etc.

De acuerdo al párrafo anterior y sólo buscando una mayor claridad, vamos a representar gráficamente los dos componentes esenciales de las habilidades adaptativas prácticas.

FIGURA 1: COMPONENTES DE LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS PRÁCTICAS



Nota: Las habilidades adaptativas prácticas se conforman por dos elementos: las habilidades motrices y los requerimientos del medio social, conforme a la edad del sujeto.

Estas habilidades agrupan varias conductas encaminadas a satisfacer necesidades básicas que llevan a la persona a funcionar en forma independiente, conforme a la edad y al contexto en donde vive.

En la definición de la undécima edición de la discapacidad intelectual se enuncian las siguientes **habilidades prácticas** (Schalock y col. 2002):

- *Habilidades de la vida diaria (cuidado personal).*
- *Habilidades ocupacionales*
- *Manejo del dinero*
- *Seguridad.*
- *Cuidado de la salud*
- *Viajes/desplazamientos*
- *Programación/rutinas, y*
- *Uso del teléfono.*

Comúnmente estas habilidades son aprendidas por las personas desde la infancia sin una enseñanza explícita, ni mediación sistemática; sino por imitación de las conductas de los demás, principalmente de los padres y hermanos. Representan un continuo que oscila desde los aprendizajes más sencillos, relativos a la coordinación visomotora como llevarse la cuchara a la boca, hasta otros más elaborados, como preparar un alimento, tener una dieta equilibrada, llamar por teléfono para satisfacer una necesidad o el transporte público. Según la edad, las características personales y las exigencias del contexto, es la complejidad con la que se van manifestando.

Desafortunadamente no todas las personas siguen este proceso normal en la lucha por la autonomía, quienes presentan discapacidad intelectual, requieren una enseñanza explícita para hacer por sí mismos y para sí mismos, lo que otros pueden hacer sin ayuda. La escuela está comprometida con los alumnos que presentan esta discapacidad, y es sin duda alguna, el maestro de apoyo el agente más indicado para gestionar los recursos que cada alumno necesita.

PERSONAS QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS

De los tres grupos de habilidades adaptativas (conceptuales, sociales y prácticas), las habilidades prácticas son las que menos aplican dentro del tiempo y espacio escolar; ya que en su mayoría se manifiestan más en la casa y la comunidad. Esto no quiere decir que se deje únicamente a la familia la responsabilidad de desarrollarlas, por el contrario, es a la escuela y particularmente al personal de educación especial a quienes les corresponde hacer este trabajo, no directamente, sino mediante una asesoría sistemática y profesional con los padres. Hay, sin embargo algunas habilidades que sí se pueden trabajar desde la escuela, como veremos más adelante.

En la escuela no se va a enseñar al alumno a desvestirse y vestirse, lavar su ropa, tender su cama, preparar un alimento o usar el transporte público. Estos aprendizajes se hacen desde el seno familiar. Pero tal vez por ignorar la importancia que la autonomía tiene en la vida de su hijo, o porque enseñarlo a hacer las cosas por sí y para sí, implica una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, la mayoría de los padres optan por la sobreprotección, haciéndolo cada vez más dependiente. Para que puedan guiar a sus hijos hacia la vida independiente, necesitan la asesoría de un profesionista, que no solamente les de consejos, sino que les enseñe como hacerlo. Este profesionista es sin duda alguna el trabajador social de USAER, en coordinación con el maestro de apoyo.

En esta asesoría que el trabajador social ha de brindar a los padres o cuidadores del menor, se les darán alternativas para acercar paulatinamente a su hijo a la independencia personal, de acuerdo a sus posibilidades. Es importante ofrecer una metodología sencilla, accesible, que puedan aplicar ellos mismos sin pretender convertirlos en maestros o psicólogos. Aquí proponemos como método el análisis de tareas, complementado con algunas otras técnicas de modificación de conducta; pero el trabajador social con su profesionalismo, determinará el que le parezca más efectivo y fácil de aplicar por los padres.

Volvamos ahora la mirada al maestro de apoyo. A él le corresponde coordinarse con el trabajador social a partir de la propuesta curricular del alumno, determinando las habilidades prácticas que es urgente abordar y que está en condiciones de desarrollar. También debe

llevar el seguimiento junto con el maestro de grupo, del progreso que se vaya observando, por ejemplo, abrocharse y desabrocharse ropa y zapatos, ir al baño solo, asear su nariz, cara y manos cuando se requiera, etc.

Hay otras habilidades prácticas que se desarrollan dentro de la escuela, en las que puede intervenir directamente; por ejemplo, conocer el valor del dinero, las compras en la cooperativa, los desplazamientos dentro del espacio escolar, la comida en público cuando toma su lonche, etc.

A continuación presentamos una lista de situaciones que el maestro de apoyo puede propiciar o aprovechar, para enseñar o reforzar habilidades prácticas, ya sea directamente o mediante la asesoría al maestro:

- Con cierta periodicidad es conveniente realizar actividades de cocina preparando alimentos básicos y de consumo ordinario en sus familias, con el fin de que sean capaces de alimentarse paulatinamente por sí mismos (Ensaladas, tortas, tacos).
- Incluir de vez en cuando actividades en las que tengan que comer en público, enseñándoles las formas apropiadas de hacerlo y la utilización correcta de los utensilios. Se puede aprovechar la hora de tomar su loche para que lo haga junto con el maestro y algunos niños que se seleccionen.
- Realizar juegos y actividades en los que tengan que quitarse y ponerse prendas de ropa exterior.
- Realizar de vez en cuando visitas a la comunidad, fomentando el sentido de orientación en su medio.
- Presentar conductas de autocuidado y salud (curarse las heridas, evitar riesgos y peligros, solicitar ayuda)
- Diseñar y realizar variadas experiencias funcionales, donde desarrollen habilidades y destrezas en el manejo de herramientas y utensilios apropiadas a su edad. (Tijeras, cuchillos, pinzas, reglas, etc.).
- Diseñar y realizar variadas experiencias donde desarrollen habilidades y destrezas en el manejo de aparatos adecuados a su edad (estufa, grabadora, teléfono, horno, etc.).
- Cuando sea adecuado y funcional dentro de una actividad, enseñar a los niños a lavarse las manos y la cara u otra parte del cuerpo.
- Cuando realizan visitas a la comunidad o en situaciones de juego enseñar a los niños el uso del transporte público.
- Aprovechar las salidas de la escuela para enseñar o reforzar las reglas de tránsito que deben seguirse en la calle, tanto si van en algún vehículo o a pie.
- Enseñar el uso del teléfono en sus diversas modalidades.

Nota: En el anexo de este capítulo se proponen a manera de ejemplo, cuatro actividades que tienen como propósito el aprendizaje de una habilidad práctica trabajada desde la escuela, en

las que al mismo tiempo que se aprende la habilidad, se movilizan saberes y se desarrollan actitudes. Dicho de otra manera se trabaja la habilidad desde el enfoque por competencias.

Como las habilidades adaptativas prácticas implican un componente motriz, es conveniente elaborar un programa que favorezca el desarrollo de esa área, para que sea más fácil su adquisición. El maestro de apoyo deberá coordinarse con el maestro de educación física y con otros que dirijan actividades de este tipo (danza, deporte), para establecer dicho programa.

La evaluación y el seguimiento de las habilidades prácticas, suele dejarse de lado, por el hecho de que la mayoría de ellas se desarrollan y se manifiestan en la familia y la comunidad. Es más o menos frecuente que el apoyo que la USAER ofrece en este sentido, quede sólo en palabras dentro de la adecuación curricular, sin llevar un trabajo sistemático y un seguimiento del progreso. Encontramos adolescentes en los últimos grados de primaria o en secundaria, que no son capaces de cruzar las calles solos, gastar su dinero y en ocasiones incluso, no saben abrocharse las agujetas o bañarse por sí mismos; aún cuando desde los primeros años de su escolarización se han estado proponiendo esos aspectos como prioritarios en su educación.

Una de las causas por lo que se deja de lado este tipo de apoyo, es que no se aterriza en quién, cómo y cuándo se realizará esa tarea, que no es de una sola persona sino de un equipo trabajando en colaboración. A continuación presentamos gráficamente la participación de los diversos agentes, pretendiendo que sirva de modelo a la hora de hacer las adecuaciones curriculares y evaluar el avance tanto del alumno como de la familia y el personal involucrado.

FIGURA 2: RESPONSABILIDAD EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PRÁCTICAS

Nota: Para desarrollar las habilidades prácticas tienen que participar diferentes agentes coordinados por el maestro de apoyo. El núcleo principal con el que se tiene que trabajar es la familia.

Como ya se mencionó con anterioridad son varias las personas que intervienen en el desarrollo de las habilidades prácticas de un alumno, pero hay dos profesionistas que orquestan todo este trabajo en forma colaborativa: el maestro de apoyo y el trabajador social.

LAS HABILIDADES PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

El maestro de apoyo es la persona del equipo de USAER que permanece mayor tiempo en la escuela, observa al alumno y recibe comentarios acerca de las dificultades que presenta en relación a sus habilidades adaptativas prácticas, motivo por el cual le es fácil identificar las necesidades educativas especiales en relación a este aspecto de su desarrollo. Por su parte, el trabajador social es el responsable de establecer el vínculo con la familia y la escuela y además, a él le corresponde en buena medida, evaluar los aspectos que involucran la adaptación social del alumno, por lo que tiene una gran injerencia, tanto en la evaluación psicopedagógica como en la propuesta curricular adaptada. Estos dos especialistas necesitan coordinarse en las diferentes etapas del proceso de atención, uno atendiendo el ámbito familiar y otro el escolar, pretendiendo el mismo fin: lograr que el alumno, paulatinamente, se vaya haciendo más independiente.

La coordinación de estos dos especialistas, consiste, primeramente en determinar las habilidades prácticas que hay que desarrollar, conjugando dos aspectos: las que más necesita el alumno para su adaptación y las posibilidades que tiene de adquirirlas en el momento histórico que vive.

La forma más adecuada para decidir cuáles habilidades se van a trabajar, es la aplicación de un instrumento elaborado exprofeso para evaluar habilidades adaptativas. En el estado de Aguascalientes contamos actualmente con el ABS-S:2, cuyas ventajas ya han sido probadas en todas las USAER. Este instrumento puede ser aplicado por cualquier profesionista de la institución, incluyendo al maestro de apoyo, aunque por su alto contenido de habilidades prácticas y sociales es aconsejable que lo haga el trabajador social. Pero independientemente de quien lo aplique es necesario que el maestro de apoyo lo conozca a profundidad para sacarle el mayor partido a la información. .

Una vez aplicado e interpretado el ABS-S:2, o cualquier otro instrumento que cubra los requisitos para el mismo fin, se identifican las fortalezas y debilidades del alumno en relación a las habilidades prácticas y se registran en el apartado "*Funcionamiento Independiente*" de la evaluación psicopedagógica.

Veamos el ejemplo de Sarahí, una alumna de trece años con discapacidad intelectual que asiste a sexto grado en una escuela regular.

FIGURA 3: FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN LAS HABILIDADES PRÁCTICAS
(Fragmento de Evaluación Psicopedagógica 2011 Aguascalientes)

FUNCIONAMIENTO INDEPENDIENTE	FORTALEZAS	DEBILIDADES
¿Qué habilidades ha desarrollado en el autocuidado: higiene, alimentación, vestido, etc.? ¿Sabe evitar y prevenir riesgos? De acuerdo a su edad, ¿tiene desplazamiento autónomo? ¿Conoce sus datos personales y los sabe utilizar? (nombre, dirección, teléfono, nombre de sus padres, etc.) ¿Conoce y utiliza el tiempo, los números y el dinero en situaciones cotidianas? ¿Tiene iniciativa para ocupar su tiempo libre? Etc.	• Come sola sin ayuda usando cuchara. • Se viste y desviste sola. • Se baña sola. • Se desplaza sola en los alrededores de la casa sin perderse. • Respeta las señales en la calle. • Evita objetos de peligro en la casa. • Sabe decir su nombre y dirección. • Buen desarrollo de motricidad fina y gruesa.	• No sabe usar el papel sanitario. • Toma la comida de los demás, mete la mano al plato, o muerde su torta. • Se pone la ropa sucia o en mal estado. • No asea sus zapatos. • Huele mal, parece ser su ropa interior. • No sabe usar el teléfono. • No conoce el valor de monedas y billetes. • No hace ningún tipo de compras. • Necesita ayuda para el uso de toallas sanitarias. • No asea su boca, huele mal. • Trae la cara, manos y uñas sucias.

Nota: Los datos recabados en la evaluación de las habilidades prácticas, se asientan en el formato de Informe de la Evaluación Psicopedagógica en el apartado Funcionamiento Independiente.

Señalamos anteriormente que las habilidades prácticas se conforman por dos elementos esenciales, el componente motriz, y las respuestas ajustadas a las exigencias del contexto. En el caso de Sarahí, la motricidad parece tener un buen nivel que le permite realizar muchas actividades por sí misma. Lo que no tiene desarrollado es la comprensión de las exigencias del contexto y los efectos que su conducta tiene en las demás personas, por lo que este ajuste social de las habilidades prácticas, tendrá que ser el pivote en su plan de atención.

En éste, como en cualquier otro caso, las debilidades tienen que ser analizadas para decidir cuáles son las más urgentes, y si el alumno está en condiciones de adquirirlas. Las que hayan elegido, las asentarán en la propuesta curricular, en el apartado "*Funcionamiento Independiente*".

FIGURA 4: HABILIDADES ADAPTATIVAS PRÁCTICAS QUE SE VAN A TRABAJAR
(Fragmento de Propuesta curricular "Apoyos Interdisciplinarios", Aguascalientes 2011)

FUNCIONAMIENTO INDEPENDIENTE	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar)	Resposables, tiempo, modalidad.
¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los indicadores de logo y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar. motricidad fina y gruesa.			

Nota: Las habilidades prácticas que hayan decidido trabajar se asientan en la Adecuación Curricular en el apartado de Apoyos Interdisciplinarios.

Como estas habilidades, en su mayor parte no van a ser enseñadas por el maestro de apoyo o el trabajador social, se requiere la coordinación con los padres y maestros a quienes hay que ofrecerles elementos que los ayuden en esta tarea. Los apoyos que se programen para ellos se asentarán en la propuesta curricular en el apartado "Apoyos que se brindarán al contexto".

FIGURA 5: APOYOS QUE SE BRINDARAN AL MAESTRO, LA ESCUELA Y LA FAMILIA
(Adecuación Curricular, "Apoyos que se brindarán al contexto", Aguascalientes 2011)

	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar)	Resposables, tiempo, modalidad.
CONTEXTO ESCUELA REGULAR: ¿Qué apoyos se ofrecerán a la escuela? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo. CONTEXTO AULA REGULAR: ¿Qué apoyos se ofrecerán al maestro(a)? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo. CONTEXTO FAMILIA: ¿Qué apoyos se ofrecerán a la familia? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo.			

Nota: Los apoyos que programen para apoyar a los padres y maestros, se anotan en el formato de adecuación curricular, en el apartado Apoyos que se brindarán al contexto.

Una vez elaborada la adecuación curricular y determinado lo que a cada uno le corresponde hacer, es recomendable elaborar una **escala estimativa o lista de cotejo con todas las habilidades prácticas** que se propusieron para el alumno, la cual se irá llenando mediante la observación directa y las entrevistas a padres y maestros, con el fin de hacer un seguimiento que permita ver el avance y reajustar las acciones cuando se haga necesario.

FASES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PRÁCTICAS

El aprendizaje de las habilidades prácticas en personas con discapacidad intelectual, logra establecerse en forma muy sólida, pero, para eso requiere de bastante tiempo y una gran cantidad de práctica. No porque un alumno haya logrado realizar una actividad por sí mismo en una o dos ocasiones, podemos decir que ya la ha adquirido. Sólo se puede afirmar que ya ha sido aprendida, cuando persiste a través del tiempo y se produce en múltiples contextos.

La generalización de una habilidad a todos los contextos, no se da en forma espontánea por el alumno, sino que constituye otro momento en la enseñanza de la misma habilidad. Al respecto, *Sánchez Cabeza (2007)* destaca tres fases en el proceso de aprendizaje de una habilidad: la fase de adquisición, la fase de retención y la fase de generalización y transferencia.

Fase de adquisición: Es la etapa en la que se enseña al alumno cómo realizar la actividad. Se establecen los pasos que se tienen que seguir para llevarla a cabo. Se pueden modelar para que él los imite y si es necesario se utiliza la guía física, es decir, se toma su mano y se le dirige en la actividad. Se estimula el logro de cada paso con un reforzador que puede ser una palmada, un abrazo, etc.; hasta lograr que realice la actividad por sí mismo.

Para esta fase de aprendizaje, proponemos la técnica de análisis de tareas, que se explica detalladamente más adelante.

Fase de retención: Los maestros constantemente se quejan de que un alumno con discapacidad intelectual, ha olvidado lo que parecía que ya había aprendido. Esta es una característica de los alumnos con discapacidad intelectual: mientras un aprendizaje no ha sido completamente adquirido, vuelven constantemente a formas más primitivas de pensar o de actuar. Su proceso de aprendizaje es más lento que el de los alumnos que no tienen esta discapacidad intelectual, requieren más tiempo, y mayor número de ejercicios.

Por ejemplo, se le enseña a un alumno a que se abroche las agujetas, utilizando la guía física. Se le descompone la actividad en pasos y se le va guiando físicamente en cada uno,

hasta que logra realizarlo. Finalmente se abrocha él solo, en presencia de la persona que lo entrenó. Cuando se le vuelven a desatar o cuando se pone los zapatos nuevamente, ya no sabe cómo hacerlo, y otra vez, o se las deja sueltas, o va con el adulto para que se las amarre. Nuevamente viene la enseñanza paso a paso. Esto ocurre muchas veces hasta que el aprendizaje se consolida.

Es en esta fase, de la retención, donde los padres y maestros suelen desilusionarse, y muchas veces optan por abandonar la tarea y recurrir, como solución, a la sobreprotección. Pero es justamente aquí, donde el maestro de apoyo juega un papel especial: asesorarlos, guiarlos y especialmente acompañarlos en este difícil e importante proceso.

Fase de transferencia y generalización: Esta fase tiene lugar cuando el alumno es capaz de utilizar las habilidades aprendidas en otros contextos y situaciones. Por ejemplo una alumna que ya aprendió a abrocharse las agujetas, trae el moño del vestido desamarrado y va con la maestra a que se lo ate; por ella misma no transfiere que es lo mismo abrocharse una agujeta que hacer el moño del vestido. La transferencia del aprendizaje en alumnos con discapacidad intelectual, difícilmente ocurre en forma espontánea, se les tiene que explicitar, e incluso, diseñar situaciones para que pongan en práctica lo aprendido.

Este era un punto bastante olvidado en la educación tradicional, donde se le daba todo el peso a la fase de adquisición. Afortunadamente, con el enfoque para el desarrollo de competencias que actualmente orienta la educación en nuestro país, la transferencia y generalización de lo aprendido a los contextos reales del alumno, es la meta a donde queremos llegar. En la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, **un buen plan de atención tiene que contemplar estrategias, tanto para la fase de adquisición como para la de generalización y transferencia**.

EL ANÁLISIS DE TAREAS COMO TÉCNICA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES PRÁCTICAS

El trabajo de los padres de familia es imprescindible para lograr que sus hijos con discapacidad intelectual, desarrollen niveles aceptables de autonomía, mediante la adquisición y generalización de habilidades adaptativas. Pero necesitan ayuda. Precisan de asesoría profesional que les dé herramientas para trabajar este aspecto tan fundamental, tanto para el hijo que tiene la discapacidad, como para el bienestar general de la familia.

Aquí proponemos una técnica que los padres pueden utilizar en la adquisición y el desempeño de las habilidades prácticas. Nos referimos a la técnica llamada “Análisis de tareas”, la cual se empleaba en Aguascalientes, hace aproximadamente dos décadas en la formación laboral de jóvenes con discapacidad. Actualmente, autores reconocidos como Miguel Ángel Verdugo,

la siguen proponiendo para entrenar personas con discapacidad intelectual en el desarrollo de conductas y habilidades necesarias en su adaptación social.

Queremos dejar claro que no proponemos esta técnica para trabajarla en la escuela, ni mucho menos con todos los alumnos, sugerimos que sea utilizada únicamente para el desarrollo de habilidades prácticas en alumnos con discapacidad intelectual, y usada preferentemente por los padres de familia, con la asesoría del trabajador social o el maestro de apoyo.

Trataremos de resumir en pocas palabras en qué consiste la técnica, qué se pretende con ella y los pasos que hay que seguir para llevarla a la práctica.

El análisis de tareas consiste en descomponer una habilidad en subhabilidades componentes, y disponerlas en una jerarquía comenzando por la más básica (Verdugo 2006).

En términos generales el análisis de tareas sirve como guía para el entrenamiento en algunas habilidades prácticas, como preparar un alimento, vestirse, llamar por teléfono, etc. *De este modo se asegura la consistencia en el modo de entrenar. La consistencia en el entrenamiento es extremadamente importante, cuando se intenta enseñar a un alumno que tiene dificultades en discriminar los requisitos de una tarea (Sowers y Powers 1991 citado por Verdugo 2006).* Tiene la ventaja de que la habilidad que se pretende desarrollar se enseñe por pasos, ya que los alumnos con discapacidad intelectual tienen muchas dificultades en descomponer espontáneamente una conducta general, y ejecutarla por partes. Les es muy difícil establecer mentalmente una secuencia jerárquica de los elementos que conforman la tarea, por lo cual explicitarlos, les resulta de gran ayuda. Los pasos se utilizan sólo en el aprendizaje de la habilidad o tarea, y finalmente se pide la ejecución global, situada en el contexto, que es lo que le da el carácter de habilidad adaptativa.

Uno de los problemas que se presentan al intentar hacer análisis de tareas es decidir la cantidad de fases o pasos en los que se ha de descomponer una actividad. Se tienen que considerar dos aspectos, el primero es la complejidad de la tarea en sí misma; y el segundo, y el más importante, debe ser la cantidad y la naturaleza de las dificultades del alumno que recibe el entrenamiento. Se puede decir en general, que, entre más afectada esté una persona, requiere que la actividad esté más dividida y viceversa.

En el procedimiento para llevar a cabo el análisis de tareas, se deben identificar necesariamente tres elementos principales (Verdugo 2006):

1. *Pasos principales.*
2. *Minipasos (Identificación de las subconductas que constituyen la secuencia del paso principal y la secuencia en que deben realizarse, con el objeto de ejecutar correctamente el paso principal).*

3. *Movimientos requeridos en estos minipasos (Cuando la persona tiene dificultades en ejecutar los movimientos requeridos para ello).*

Pongamos un ejemplo con la habilidad para bañarse solos, que es una de las que presentan mayores dificultades para los padres, y la postergan hasta edades bastante tardías, por lo que encontramos alumnos hasta de once o más años que todavía los baña la mamá, aún cuando sus habilidades motrices estén aptas para ello. El ejemplo que analizaremos es de una niña de diez años con discapacidad intelectual que todavía no se baña sola.

Sugerencia de procedimiento para llevar a cabo el análisis de tareas en la habilidad de bañarse.

1. Primero hay que identificar los pasos principales para llevar a cabo esta habilidad. Nosotros la desglosamos en los siguientes:
   - *Quitarse la ropa*
   - *Ajustar la temperatura del agua*
   - *Lavarse la cabeza*
   - *Lavarse el cuerpo*
   - *Enjuagarse*
   - *Secarse y*
   - *Vestirse*

2. Identificar cuáles pasos ya puede realizar sin ayuda. Suponiendo que la niña ya pueda desvestirse, vestirse y secarse. Esos pasos ya no van a ser objeto de entrenamiento.

3. Elegir los pasos que necesitan entrenamiento del más fácil al más difícil, no necesariamente en el orden en que deben realizarse. Por ejemplo, puede ser que en este caso, lo primero que se entrene sea lavarse el cuerpo, luego la cabeza, enjuagarse y por último regular la temperatura del agua.

4. Desglosar los minipasos en los que se puede descomponer un paso principal. Por ejemplo, el paso principal de lavarse la cabeza se debe dividir en minipasos:
   - *Mojarse la cabeza*
   - *Destapar el shampoo*
   - *Vaciar un poco en la mano*
   - *Esparcirlo en la cabeza*
   - *Frotarse el cuero cabelludo*
   - *Lavarse el pelo*
   - *Enjuagar*
   - *Repetir todo el proceso*

5. Enseñar a la niña a realizar todos los minipasos, uno a uno. Habrá algunos que los logrará con rapidez y otros en los que se tiene que invertir mayor cantidad de tiempo y de ejercicios. Se le deberá apoyar las veces que sea necesario, hasta que domine el minipaso. Para llevar a cabo este aprendizaje, se puede complementar con otras técnicas como el modelamiento por imitación o la guía física.

6. Movimientos requeridos en los minipasos. Cuando se identifique que se tienen dificultades en un minipaso a causa de torpeza motora o descuido, hay que desarrollar esos movimientos en otras actividades o juegos. Por ejemplo, esta alumna tiene dificultades para destapar el frasco de shampoo y vaciar una cantidad pequeña en la mano y acaba vaciando medio frasco; en este caso hay que trabajar esa destreza motora en otras actividades, por ejemplo jugar al salón de belleza, servir el agua o el refresco cuando van a comer, jugar a la enfermera que le da cucharadas de medicina a un enfermo, etc.

Es muy recomendable que cada logro en un minipaso se estimule con un reforzador, no es necesario que los reforzadores sean comestibles, dulces o chocolates; este tipo de niños son muy sensibles a los reforzadores sociales, como abrazos, palmadas, aplausos, etc.

Una vez entrenados todos los pasos principales con sus minipasos, el alumno está en condiciones de realizar la conducta global sin ayuda.

Hay un punto que es muy importante aclarar: no es necesario que en todos los casos se lleve el aprendizaje de cada componente de la habilidad por separado. De hecho el entrenamiento puede realizarse de toda la tarea o de parte de ella. La primera forma implica que todos los pasos son entrenados simultáneamente. La segunda conlleva que se entrene el primer paso, y cuando esté dominado se entrene el segundo y así sucesivamente. Aunque no hay investigaciones a favor de una de las dos formas, parece que el entrenamiento en partes de la tarea, puede ser más adecuado, cuando la tarea a enseñar sea particularmente compleja. Nosotros nos inclinamos por un entrenamiento por partes, así se puede identificar exactamente los pasos que les resulten más difíciles y darles mayor tiempo y refuerzo; en cambio, algunos pasos son más fáciles y esos se pueden obviar o dedicarles un tiempo menor.

De una manera breve expusimos la técnica de análisis de tareas que servirá a los trabajadores sociales y maestros de apoyo para la asesoría a padres en el desarrollo de habilidades prácticas de sus hijos. Desde luego, pueden investigar más a fondo ésta y otras técnicas que enriquezcan el trabajo. Lo que importa es que los alumnos logren el mayor desarrollo en sus habilidades prácticas, que son la base para muchos otros aprendizajes y por supuesto para una mayor autonomía y mejor calidad de vida.

EL SABER Y SABER HACER DE LOS MAESTROS DE APOYO PARA FAVORECER LAS HABILIDADES PRÁCTICAS

Para que los alumnos que presentan discapacidad intelectual, vayan conquistando poco a poco su independencia personal, el maestro de apoyo requiere poner en juego la competencia específica para desarrollar las habilidades prácticas, mediante estrategias directamente trabajadas por él, pero principalmente a través de los padres de familia y los maestros de grupo, en colaboración estrecha con el trabajador social.

Esta competencia, al igual que todas las demás, está conformada por conocimientos, habilidades y actitudes, que aunque ya se fueron explicando a lo largo del trabajo, consideramos conveniente concentrarlas en un cuadro, para que quede más claro el perfil del maestro de apoyo, para llevar a cabo esta importante tarea.

FIGURA 6: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA
PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES PRÁCTICAS

SABER	SABER HACER	SER Y ESTAR
- Concepto de habilidades adaptativas. - Concepto de habilidades prácticas. - Conocimiento de técnicas: análisis de tareas y otras que contribuyan al mismo fin. - Saber cómo aprenden los alumnos con discapacidad intelectual. - Conocer instrumentos de evaluación de las habilidades adaptativas como ABS-S:2.	- Asesorar a padres y maestros. - Aplicar instrumentos para evaluar habilidades adaptativas como ABS-S:2. - Determinar las habilidades prácticas que se deben desarrollar en el alumno. - Llevar seguimiento del progreso en una lista de cotejo o algún otro instrumento. - Aplicar técnicas como Análisis de Tareas y otras para el mismo fin.	- Trabajar en colaboración con trabajo social, padres y maestros. - Acompañamiento a padres y maestros. - Aprovechar las situaciones que se presenten para reforzar las habilidades aprendidas.

Nota: La competencia para desarrollar las habilidades prácticas está conformada por conocimientos, habilidades y actitudes. Para que un maestro sea competente necesita reunir los tres componentes.

Creemos que con lo expuesto a lo largo del capítulo ha quedado claro lo que son las habilidades prácticas, la importancia que tienen para los alumnos con discapacidad intelectual y las principales estrategias para desarrollarlas, ya sea en forma directa por el maestro de apoyo o mediante la asesoría y la colaboración.

ANEXO DEL CAPÍTULO

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES PRÁCTICAS DESDE EL ENFOQUE DEL TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

1. DESFILE DE MODAS

Habilidades a desarrollar:
- Elegir las prendas de vestir y colores que combinen.
- Elección de accesorios.
- Vestirse y peinarse.

Actitudes a lograr:
- Gusto por verse y sentirse bien con la ropa y accesorios elegidos.
- Valoración de los efectos que produce en los demás, el vestido y los complementos, en función de su imagen.

Conocimientos que se pueden movilizar:
- Nombre y uso de accesorios para hombre y para mujer.
- Colores
- Tallas

Se les pide a los papás que lleven a la escuela ropa usada de todo tipo, calzado, para hombre y para mujer, de diferentes tallas y estilos. Además de la ropa y calzado necesitan accesorios de hombre y de mujer como: pulseras, anillos, donas para el pelo, cintos, carteras, etc. Para el día que se realice la actividad se les pide que los mande preparados con su licra o short, blusita o camiseta debajo de la ropa.

En esta actividad se necesita que además de los niños haya otras personas por lo que se pueden invitar previamente a los padres de familia o hermanos para que aplaudan a los participantes y premien a los ganadores.

INICIO DE LA ACTIVIDAD
- El maestro saca la ropa diciendo a los alumnos que separen la ropa de hombre y la de mujer y hagan lo mismo con los accesorios.
- Clasifican la ropa, la que va en cada parte del cuerpo.
- Clasifican los accesorios de hombres y de mujeres, los que van en cada parte del cuerpo, los que sirven para…etc.
- Explica a los niños las reglas del juego.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Vestirse y arreglarse

- Los niños hacen un círculo, en el centro se coloca la ropa en un lugar, en otro los zapatos, tenis, huaraches, etc. y en otro los accesorios.
- Pasan al centro y eligen la ropa que se van a poner cuidando que sea de su talla y sexo, al igual que zapatos y calcetines.
- Se les pide que cuiden muy bien cuáles ropas y colores se pueden combinar.
- Regresan a su lugar y se ponen la ropa. Pueden regresar al centro y cambiar prendas o cambiarlas con algún compañero.
- Cuando todos terminan de vestirse el maestro les da la indicación de pasar al centro y escoger los accesorios que les combinen.
- Les proporciona peines y cepillos, agua y gel para que terminen de arreglarse.

Realización del desfile:
- Una vez vestidos y arreglados hacen una fila para comenzar el desfile de modas.
- Los invitados hacen un círculo para presenciar el desfile.
- El maestro va presentando uno a uno a los modelos diciendo las cualidades de su vestuario: combinación, elección de talla, distinción de la ropa propia de su sexo, combinación de accesorios, peinado, etc.
- Dentro de los invitados habrá un jurado calificador que hará entrega de un pequeño detalle, un dulce, una flor, o cualquier otro objeto a cada uno de los niños y menciona al final quienes fueron los alumnos que eligieron mejor sus ropas y accesorios.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD
- Los alumnos se quitan la ropa del desfile y se ponen la ropa ordinaria que trajeron desde la llegada a la escuela.
- Entregan los accesorios al instructor.
- El instructor les explica que van a llevarse la ropa que usaron en el desfile para lavarla y plancharla de manera que esté lista para otro día que la vuelvan a usar.
- Indica a los papás que guíen a su hijo para que él sea quien la lave, la tienda y la doble cuando esté seca.
- El instructor observa a los alumnos y evalúa:

EVALUACIÓN
- Habilidades para vestirse y desvestirse.
- Sus habilidades para combinar ropa y accesorios.
- Si saben elegir la talla adecuada.
- Habilidades para arreglar su cabello usando agua y gel.

2. RECETA DE COCINA: DUROS CON ENSALADA DE ZANAHORIA

Habilidades a desarrollar:
- Preparación de alimentos básicos.
- Relación de los materiales con las herramientas adecuadas para realizar la tarea.
- Destrezas motoras de pelar, rayar, picar, mezclar.

Actitudes a lograr:
- Importancia de comer correctamente en compañía de otros.
- Gusto por la presentación atractiva de los alimentos.
- Cuidado y seguridad en el manejo de la estufa.
- Importancia de alimentarse sanamente.

Conocimientos que se pueden movilizar:
- Nombre e identificación de cada ingrediente.
- Lectura del reloj de acuerdo a las posibilidades de cada niño.
- Cantidad de desinfectante de verduras (microdín) por cada litro de agua.
- Tiempo de desinfectado.

Se pide a los niños que van a participar que lleven un plato de su casa para no usar desechables. Se requiere un duro grande por cada niño, zanahorias, jitomate, cebolla, chile serrano, mayonesa, limón y sal.

INICIO DE LA ACTIVIDAD:
- El maestro explica a los alumnos en qué va a consistir la actividad.
- Comenta que los duros se los van a comer con ensalada de zanahoria para que sean nutritivos y les ayuden a crecer grandes y sanos
- Explica el proceso que van a seguir en la actividad.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:
- Unos niños lavan y pelan las zanahorias.
- El maestro explica a los niños que las zanahorias no se pueden comer si no se desinfectan, les explica brevemente las enfermedades que se pueden contraer de no hacerlo y les explica la forma de desinfectarlas.
- Ponen las zanahorias en agua y le agregan el microdin siguiendo las instrucciones del frasco.
- Les indica el tiempo que deben durar las verduras en el microdín para quedar purificadas.
- Con un reloj de pared les indica la hora que es y hasta dónde deben llegar las manecillas para terminar el proceso.
- Mientras se desinfectan las zanahorias pueden escribir la receta con ayuda del maestro.
- Terminado el tiempo de desinfectado rayan las zanahorias, pican jitomate, chile y cebolla, mezclan los ingredientes con mayonesa y la aderezan con un poco de sal y limón.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:
- Unos niños ponen platos en la mesa, otros sirven la ensalada sobre los duros.
- Se sientan a la mesa y comen su duro.
- Según lo que observe el maestro les va indicando las formas correctas de comer con los demás: no hablar con la boca llena, no masticar con la boca abierta, no meter la mano en la comida de los demás.
- Comentan si les gustó la actividad, cómo les quedaron los duros, qué otros ingredientes se

le pueden poner a la ensalada para que sepa más rico.

EVALUACIÓN:
- Nivel en la lectura del reloj que cada alumno ha logrado.
- Habilidades manuales en cada una de las tareas realizadas.
- Cuidado en su seguridad personal y la de los demás al utilizar los instrumentos de cocina.
- Comprensión del proceso de desinfección.

3. COMPRA DE UN REGALO PARA MAMÁ

Habilidades a desarrollar:
- Planificación de itinerario de salida.
- Habilidad para reconocer y contar monedas.
- Habilidad para calcular si un producto alcanza a ser comprado con el dinero que lleva.
- Reconocer las señales de tránsito.

Actitudes a lograr:
- Respeto por las señales de tránsito y responsabilidad para evitar accidentes en la calle.
- Valoración de la importancia que tiene el uso adecuado del dinero.

Conocimientos que se pueden movilizar:
- Señales de tránsito.
- Valor de cada moneda (según el nivel del niño)

Con anticipación se les pide a los papás que ayuden a sus hijos a ahorran un poco de dinero porque van a salir a la calle a comprar un regalito para su mamá. El maestro de apoyo puede acompañarse con un integrante del equipo interdisciplinario para sacar a los niños a la calle, con el permiso firmado por los papás.

INICIO DE LA ACTIVIDAD:
- Los niños llevan al salón el dinero que ahorraron.
- El maestro les pide que hagan montoncitos de monedas juntando las que son iguales.
- Luego los cuestiona acerca del valor de cada una de las monedas.
- A los niños que no conocen el valor les da la información pertinente.
- Apoya a los alumnos para contar el dinero que juntaron y anotar la cantidad en un papelito.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Preparación para la salida a comprar.
- Pregunta a los niños a dónde pueden ir caminando a comprar el regalito.
- Si no logran ponerse de acuerdo o no saben dónde lo pueden hacer les sugiere una tienda donde vendan cosas económicas, posiblemente una papelería o una tienda de importación.
- Comentan lo que pueden comprarle a la mamá con el dinero que llevan. El maestro los

apoya, dándoles información de precios aproximados.
- Hacen un itinerario para saber por dónde tienen que irse.

Salida a comprar el regalo para la mamá:
- Salen a la calle acompañados por el maestro y uno o dos miembros del equipo de apoyo, siguiendo el recorrido que planificaron en el salón.
- Durante el trayecto se les van recordando las reglas básicas para atender las señales de tránsito y para evitar accidentes.
- Para entrar a la tienda se distribuyen los alumnos entre los adultos de manera que puedan ser apoyados a la hora de calcular si completan o no el regalo y evitar que se separen del grupo y se pierdan.
- Se procura que los adultos no hagan el trabajo de los niños a la hora de preguntar, contar el dinero, etc. La función del adulto es apoyarlos en lo que no puedan hacer.
- Salen de la tienda cuando todos hayan comprado el regalito de su mamá.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:
- Cada niño muestra su regalo a los demás niños.
- Les dice cuánto le costó.
- Por qué les gustó para su mamá.

EVALUACIÓN:
El maestro observa en sus alumnos:
- Monedas que reconocen.
- Señales de tránsito que conocen.
- Responsabilidad que manifiestan al transitar por la calle.
- Cantidades de dinero que puede contar.
- Habilidades para comparar el precio de un producto y decidir si le alcanza o no.

4. UNA VUELTA ALREDEDOR DE LA ESCUELA

Habilidades a desarrollar:
- Caminar en la calle siguiendo las normas de seguridad.
- Decodificar las señales de tránsito que haya alrededor de la escuela.

Actitudes a lograr:
- Cuidado de su seguridad en la calle. (No bajarse de la banqueta, no correr, ver a los lados antes de cruzar.
- Respeto por las señales de tránsito para evitar accidentes.

Conocimientos que se pueden movilizar:
- Símbolos y signos de las señales de tránsito: flechas de dirección, ALTO, ZONA PEATONAL, CEDA EL PASO A UN VEHÍCULO, significado de los colores del semáforo.

INICIO DE LA ACTIVIDAD:

- El maestro pregunta a sus alumnos si han observado los lugares que hay cerca de la escuela. Los niños comentan lo que recuerdan acerca de las casas, tiendas, árboles, señales de tránsito, etc.
- Les indica que van a salir a recorrer las calles cercanas a la escuela y se van ir fijando muy bien porque cuando regresen van a hacer una maqueta de lo que vieron.
- Comenta qué deben hacer los niños cuando salen a la calle para evitar que les pase un accidente: fijarse si no vienen carros, ver las señales de tránsito, ver los letreros, no bajarse de la banqueta, etc.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- El maestro junto con sus alumnos hacen un recorrido alrededor de la escuela y si se considera necesario en algunas calles cercanas.
- Por el camino van comentando lo que ven.
- En una libreta anotan los señalamientos que encuentran: flechas, nombres de las calles, números de las casas, semáforos, señales de alto, etc.
- Al cruzar cada calle pide que reflexionen sobre qué tienen qué hacer para evitar que los atropellen.
- Al regresar a la escuela comentan todo lo que vieron. Pide a los alumnos que hagan una maqueta con plastilina, cajitas de medicinas y otros materiales de desecho que represente su escuela y todo lo que hay alrededor de ella.
- Se pone especial énfasis en que representen las señales de tránsito.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD:

- Los niños dan a conocer su maqueta, explicando como ellos puedan los detalles que le pusieron.
- El maestro les pide que comenten a sus papás y hermanos lo que aprendieron acerca de lo que deben hacer cuando salen a la calle para no correr peligro.

EVALUACIÓN:

- El instructor evalúa si el alumno es cuidadoso al caminar por la calle: no bajarse de la banqueta, ver hacia los dos lados antes de cruzar, ver el semáforo, etc.
- Evalúa cuáles señales de tránsito identifica y utiliza.

CAPÍTULO 5

COMPETENCIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES

EL DESARROLLO SOCIAL DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El desarrollo personal y social, al igual que el desarrollo cognitivo, ocurre de lo concreto a lo abstracto. Los niños primero se dan cuenta de las características observables de su conducta y la de las otras personas, a continuación son conscientes de los procesos internos y por último piensan sobre sus propios pensamientos sociales y los de los demás. (Berk, 1999, citado por Verdugo 2006). El desarrollo personal y social se refiere a aspectos tales como el autoconcepto, el control interno, el juicio moral, la adquisición de valores, la capacidad para considerar el punto de vista del otro y las habilidades sociales concretas, como manifestar quejas, tomar decisiones, resolver conflictos, etcétera.

Este proceso de adquisición de la conciencia y de las habilidades sociales, ocurre en forma espontánea en todos los niños, desde sus primeros años de vida; pero no sucede de la misma manera cuando hay discapacidad intelectual. Los niños o adolescentes que tienen esta condición, difícilmente llegan a la autoconciencia de cómo son sus comportamientos en comparación con el comportamiento de los demás; y en consecuencia en todos los aspectos del desarrollo social que ya mencionamos, presentan una evolución cualitativamente más limitada.

Los alumnos con discapacidad intelectual forman un grupo muy diverso, por lo que las afirmaciones generales que hagamos aquí, siempre tendrán excepciones. Algunos de estos alumnos pueden ser pasivos y dependientes, mientras que otros son impulsivos y agresivos; unos no tienen iniciativa, otros son capaces de ocupar su tiempo libre en actividades de su agrado,

etc. Pero a pesar de que toda generalización tiene excepciones, vamos a señalar algunos rasgos del desempeño social que son comunes a esta discapacidad. Los casos que no compartan algunas de estas características tendrán que tratarse en la singularidad por las personas que les brindan el apoyo.

a) Uno de los rasgos más acentuados en el desarrollo social de los alumnos con discapacidad intelectual, es que esperan fracasar en casi todas las actividades que realizan. Esta actitud los lleva a *evitar el fracaso más que a buscar el éxito* (Verdugo 2006) en las tareas y las interacciones dentro de la escuela, la familia o la comunidad. Esta expectativa sobre sí mismos los lleva a confiar más en las otras personas que en ellos mismos cuando tienen que tomar decisiones. Desarrollan un *sentimiento general de desamparo*, creyendo que los acontecimientos que les ocurren están fuera de su control. Desafortunadamente este sentimiento es muchas veces confirmado por los maestros y padres, al resolverles todos los problemas y restringir su espacio de autodeterminación. Tienen bajo autoconcepto y baja autoestima, pues estos aspectos dependen de la imagen que tienen de sí mismos y de la que les transmiten los otros, principalmente los adultos; en ambos casos, la imagen percibida y la proyectada, suelen ser muy pobres.

b) La *rigidez comportamental* es otra característica del desarrollo social de los alumnos con discapacidad intelectual. Son capaces de persistir en una tarea determinada por repetitiva que sea durante mucho tiempo. Esta preferencia por tareas rutinarias es favorable para algunas situaciones, sin embargo no les ayuda en el desarrollo de habilidades sociales, que por esencia son dinámicas y cambiantes. Los maestros y los padres de familia con frecuencia refuerzan esta tendencia a la repetición y el trabajo mecánico, poniendo actividades que consumen mucho tiempo y a veces impiden la realización de otro tipo de estrategias más favorecedoras para el desarrollo social.

c) Suelen mostrar *déficits muy significativos en las relaciones interpersonales y su autocontrol*. Tienden al aislamiento y esto da como resultado una mayor necesidad de interacción social, para ello adoptan comportamientos llamativos e inadecuados con la finalidad de agradar a los demás. Mantienen una gran dependencia afectiva y comportamental respecto a otras personas. Esta dependencia se manifiesta en formas por lo general más infantiles a las que les corresponden a su edad. Presentan una reducida capacidad para anticipar las consecuencias de sus propias acciones, así como una marcada pobreza de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo, es decir que están buscando constantemente la aprobación del adulto para sentirse seguros.

d) A medida que crecen pueden hacerse más frecuentes los sentimientos de frustración, vulnerabilidad al estrés y reacciones de ansiedad. Sus mecanismos de autorregulación son pobres, lo que puede conducir a que desarrollen comportamientos problemáticos,

por ejemplo: conductas agresivas, rabietas, negativismo, estereotipias y conductas autolesivas. Estas formas inadecuadas de comportarse, en el fondo son solamente manifestaciones de la incapacidad para expresar sus necesidades, o de resolver situaciones problemáticas de forma adecuada.

Estos problemas en la interacción social no son parte de la discapacidad intelectual como se pensaba en otros tiempos. En la actualidad esta situación ha cambiado, se considera que son las propias experiencias, ligadas al modo en que la sociedad reacciona ante estas personas, las responsables de sus limitaciones sociales. Ahora sabemos también que las limitaciones no son eternas, se pueden superar si se les proporciona los apoyos adecuados.

Autores reconocidos como Miguel Ángel Verdugo (2009) enfatizan la relevancia que el desarrollo de las habilidades sociales representan para las personas con discapacidad intelectual: "*Las habilidades sociales son un área de gran relevancia en el comportamiento interpersonal y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Por este motivo en los últimos años han recibido gran cantidad de atención en diversos contextos. Y esto queda, a su vez, reflejado en el enfoque tripartita de la conducta adaptativa que propone la AAIDD y que señala las habilidades sociales como una de las tres áreas que la investigación avala.*

Dada la importancia del tema, dedicaremos este capítulo a conformar el trabajo del equipo interdisciplinario, particularmente del maestro de apoyo, en torno a las habilidades sociales: cuáles son los elementos que las conforman, importancia que tienen en la vida de los alumnos con discapacidad intelectual, el lugar que ocupan dentro del currículo y esbozaremos en líneas generales algunas estrategias para la evaluación y la intervención educativa, señalando las competencias que necesita el maestro de apoyo para favorecerlas.

QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales, junto con las conceptuales y las prácticas, conforman el constructo de habilidades adaptativas que la AAIDD propone para el diagnóstico de la discapacidad intelectual. De hecho las limitaciones significativas en habilidades sociales son una característica definitoria de la discapacidad intelectual. En las últimas definiciones (Luckasson 1992, Schalock 2010) caracterizan a esta discapacidad por un funcionamiento inteclectual significativamente inferior a la media que coexiste con limitaciones en habilidades adaptativas entre las que se incluyen las habilidades sociales.

Tanto en la definición operativa como en la constitutiva de la discapacidad intelectual, las habilidades sociales ocupan un lugar privilegiado. En la primera porque forman parte

del diagnóstico como se menciona en el párrafo anterior, y en la segunda porque en ella se contempla el marco teórico que fundamentan las estrategias para el desarrollo y entrenamiento de estas habilidades. La definición constitutiva es la que nos ocupa en este capítulo y para conformar el marco conceptual primeramente tenemos que llegar a un consenso del concepto de habilidades sociales.

Es muy difícil retomar una definición única de habilidades sociales, porque sus manifestaciones abarcan todos los espacios vitales en donde las personas interactúan unas con otras; además, estas habilidades forman una amplia gama de desempeños que varían de un contexto a otro y evolucionan y cambian de acuerdo a la edad. Sin embargo, nos atrevemos a proponer una, que reúne los elementos esenciales y útiles para fundamentar parte de este trabajo.

De acuerdo con Monjas (1999), las habilidades sociales son las "*conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas*".

Esta definición hace referencia a las habilidades sociales como "comportamientos" que se utilizan en la interacción entre dos o más personas. Por tanto, son conductas y como tal son observables, medibles y se pueden valorar por la eficacia de su aplicación en diversos contextos. No se limita solamente a la comunicación y al diálogo, como ocurre en otras definiciones, sino que deja el concepto abierto a todo tipo de relaciones interpersonales, donde pueden incluirse comportamientos sociales tan importantes como: anticipar las intenciones de otro, juzgar la pertinencia de hacer o decir algo, respetar las señales de tránsito, etc.

Con el fin de aclarar un poco más este punto vamos a poner otros ejemplos de conductas sociales donde no se da la interacción persona apersona, pero que son igualmente importantes y deben ser objeto de entrenamiento con los alumnos que presentan discapacidad intelectual: respetar las áreas restringidas en lugares públicos, saber cómo llamar a los bomberos en una emergencia, formar una opinión personal acerca de una noticia, programa de radio o televisión, tirar la basura en los contenedores apropiados para este fin, etc.

Para tener una idea completa de las habilidades que están comprendidas en este grupo, además de la interacción social, nada mejor que remitirnos a las que marca el manual de la undécima definición de la AAIDD.

FIGURA 1: HABILIDADES SOCIALES PROPUESTAS POR LA AAIDD

Habilidades sociales: (Schalock y colaboradores 2010)

- Habilidades interpersonales
- Responsabilidad social
- Candidez
- Ingenuidad (por ejemplo prudencia, discreción)
- Seguimiento de normas y reglas
- Evitar la victimización
- Resolución de problemas sociales.

Nota: La AAIDD en su última versión propone siete habilidades que en conjunto conforman el grupo de las habilidades sociales.

Según la AAIDD, las habilidades que se presentan en la figura 1, conforman el grupo llamado "habilidades sociales". Cuatro de ellas: las relaciones interpersonales, la responsabilidad, el seguimiento de normas y la resolución de problemas, son las que comúnmente identificamos como parte de esta categoría. Hay otras tres que no son tomadas muy en cuenta, pero son tan importantes que de su entrenamiento depende en buena medida, la seguridad, tanto emocional como física de los alumnos con discapacidad intelectual. Las describimos brevemente.

Candidez: los alumnos con discapacidad intelectual tienen poca malicia, es fácil que se crean de las cosas que les dicen, sin anticipar cuando les pueden ocasionar un daño. Tienen serias dificultades para conocer las intenciones de los demás, por lo que en ocasiones confunden las actitudes de los otros. *Por ejemplo, un compañero se burla de algo que dijo o hizo, y él se ríe sintiendo que le está festejando*.

Ingenuidad: Esta habilidad comprende la capacidad para decidir qué información es conveniente dar y solicitar. Implica el trato diferenciado hacia las personas, según sean familiares, conocidos o desconocidos, hombres o mujeres También implica determinar hasta donde puede permitir ser tocado, de quiénes puede aceptar regalos y obedecer órdenes, etc. *Por ejemplo dar información de donde guardó su mamá un dinero o una joya. Decirle a un extraño donde vive y que no hay nadie más en la casa*.

Evitar la victimización. Es una habilidad difícil para personas comunes, con más razón lo es para las que tienen discapacidad intelectual, ellos son víctimas fáciles de abuso, ya se sexual, físico, emocional o económico. *Por ejemplo, aceptar caricias o besos de una persona extraña, que puede conducir al abuso sexual. Entregar un paquete que una persona desconocida le manda a otra; esto puede meter a la persona o a sus padres en serios problemas.*

Esperamos que con lo expuesto hasta aquí, haya quedado claro a cuáles habilidades nos referimos con el término “habilidades sociales”. Ahora resaltaremos algunas de sus características, que nos servirán para terminar de conformar nuestro propio concepto de habilidades sociales, dentro del constructo de discapacidad intelectual.

CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son difíciles de entender por su carácter de relatividad. Y si son difíciles de entender, con más razón son difíciles de enseñar, sobre todo a los alumnos que presentan discapacidad intelectual. ¿Cómo enseñarles que una misma conducta, puede ser adecuada o inadecuada dependiendo de diversos factores como el lugar o las personas donde se emite?

Para comprender mejor esta relatividad vamos a analizar cinco características, que además de ayudarnos a esclarecer el concepto siempre cambiante, nos pueden servir de normas o criterios en el momento de evaluar a los alumnos con discapacidad intelectual o de elaborar las adecuaciones curriculares.

Las habilidades sociales son aprendidas, no innatas y como son aprendidas también se pueden enseñar. Nadie nace sabiendo relacionarse con los demás, mantener una conversación o defender sus derechos. Los niños las van aprendiendo a medida que crecen, mediante la interacción con sus padres, hermanos y demás personas con las que conviven. Para los niños con discapacidad intelectual no es fácil este aprendizaje espontáneo, ellos necesitan la enseñanza explícita para ir ajustando sus conductas a los diversos contextos, personas y situaciones. De acuerdo a sus posibilidades y con un buen entrenamiento, desarrollan habilidades sociales muy cercanas a las de los niños que no tienen discapacidad intelectual, pero es un proceso muy lento que requiere ser realizado en forma constante y desde distintos contextos (hogar, escuela).

La conducta social adecuada solo se puede valorar en el contexto donde se manifiesta. (Ruiz Rodríguez 2006) Una conducta social solo se puede valorar como adecuada o inadecuada, en función de las circunstancias del momento y del lugar en que una persona se interrelaciona con otra. Por ejemplo *es adecuado que un niño le pida a su hermano que lo deje morder la torta que se está comiendo, pero es inadecuado pedir eso mismo al director de la escuela*. Los alumnos con discapacidad intelectual presentan dificultades para realizar una correcta discriminación entre distintas situaciones, no saben diferenciar si es correcto o incorrecto hacer o decir alguna cosa. Por ello en el entrenamiento de las habilidades sociales de estos alumnos tenemos que establecer unas normas básicas generales, válidas para la mayor parte de los contextos y circunstancias, empezando por la escuela y la familia.

Las conductas socialmente adecuadas se determinan por el marco cultural. Entre una cultura y otra los patrones de interacción varían; lo mismo sucede dentro de una misma cultura dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social o la educación. La habilidad social es el resultado de la normativa social imperante en un determinado momento, en una cultura específica; todos los integrantes de esa cultura, incluidas las personas con discapacidad intelectual, han de conocer y comportarse de acuerdo con esa normativa. Por ejemplo, *es frecuente encontrarse con adolescentes con discapacidad intelectual que saludan, besan y abrazan en situaciones sociales de forma inadecuada, demasiado efusivamente para lo considerado aceptable en nuestro entorno cultural*. El conocimiento y uso de las normas sociales básicas es el requisito mínimo exigible para la plena integración social, mientras que las conductas inadecuadas conducen, con frecuencia, al rechazo y al aislamiento social.

Las habilidades sociales varían a lo largo del tiempo. (Ruiz Rodríguez 2006) Las costumbres sociales, las modas y estilos de vestir y el lenguaje, por ejemplo, cambian durante la vida de una persona. Los niños y adultos con discapacidad intelectual también han de adaptarse a estas variaciones temporales. La apariencia física es una habilidad social básica a la que se ha de prestar especial atención. También es importante el ámbito del lenguaje, ya que las conversaciones y el trato adecuados a su edad les permitirán, independientemente de sus limitaciones, sentirse aceptados y aceptarse tal y como son. Por ejemplo, vemos en ocasiones a un adolescente con discapacidad intelectual, con ropa y corte de pelo muy infantilizado. *Entre jóvenes suelen sustituir el nombre por palabras genéricas como "carnal", "wey"; si un adolescente con discapacidad intelectual se dirige así a un amigo es aceptado, no así, si lo hace con un maestro u otra persona mayor.*

El grado de efectividad de una persona dependerá de lo que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. (Ruiz Rodríguez 2006) La conducta considerada apropiada en una situación puede ser inapropiada en otra, en función de lo que se pretenda conseguir. Si el niño con discapacidad intelectual en casa consigue lo que quiere con una pataleta o un pequeño lloriqueo, intentará utilizar esa misma estrategia en otros ambientes (en casa de unos amigos o en el supermercado, por ejemplo) y sin embargo, esa conducta no es socialmente aceptable. Es fundamental el establecimiento de unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles, consensuadas con toda la familia o grupo escolar y que el niño ha de conocer y respetar.

No puede haber un criterio absoluto de habilidad social, porque como vimos, las conductas adecuadas e inadecuadas son relativas a las circunstancias del momento. Esta es la parte más difícil en la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, encontrar formas de enseñar y entrenar conductas sociales de manera que puedan ajustarlas a los diversos contextos; y es prácticamente imposible determinar en un tratado todas estrategias y

actividades que hay que realizar para propiciarlas. Cada maestro de apoyo y cada integrante del equipo técnico tendrá que buscar las estrategias para que los alumnos logren hasta donde sea posible, este ajuste social, basándose en las características personales y el contexto en donde se desenvuelven.

Analizaremos ahora la importancia que tiene la enseñanza de habilidades sociales para los alumnos con discapacidad intelectual.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las habilidades sociales constituyen una de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona, su aprendizaje está condicionado por las experiencias vividas, el entorno en el que se desenvuelven y los modelos que las rodean. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, el desarrollo de habilidades sociales les ofrece una mayor calidad de vida, garantiza en buena medida su seguridad personal y favorece el aprendizaje escolar, llevándolos poco a poco a la consecución de las competencias para la vida.

En la figura 2 se observan gráficamente los beneficios que el alumno adquiere al trabajarle sistemáticamente las habilidades sociales, y más adelante se hace una breve descripción de cada uno de los aspectos.

FIGURA 2: ASPECTOS QUE SE FAVORECEN CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Nota: El desarrollo de habilidades sociales favorece otras áreas de desarrollo de los alumnos, lo que las hace imprescindibles en todo trabajo pedagógico.

Favorecen la autonomía personal y la inclusión comunitaria. La tendencia actual en la educación de las personas con discapacidad intelectual es apoyarlas para que logren la inclusión en la comunidad, lo más plenamente posible según sus posibilidades. Esta inclusión conlleva a que posiblemente cometan errores en el contexto e interacción personal si no están preparados para ello. El entrenamiento en habilidades sociales es la herramienta necesaria para que esta apertura a la comunidad tenga garantías de éxito, no sólo de cara a la inclusión, sino también de cara a la prevención de una exposición a mayores situaciones de riesgo.

Evitan la aparición de problemas de comportamiento. Algunas conductas problemáticas que presentan los alumnos con discapacidad intelectual, son muchas veces la expresión clara de limitaciones en habilidades sociales. Son formas de comunicarse, de transmitir diferentes tipos de mensaje: "No quiero hacer esto", "Ayúdame", "Ponme atención", "Quiero ese objeto o hacer esta actividad". El desarrollo de habilidades sociales, la enseñanza de las formas adecuadas de mandar esos mensajes, representa la forma alternativa que sustituye a la conducta problemática en el logro de su objetivo.

Previenen la aparición de problemas psicológicos. Las limitaciones en habilidades sociales pueden ocasionar desajuste emocional. A estos alumnos a veces se les trata como objetos a los que se puede manejar al arbitrio, tienen pocos amigos y se les obstaculiza la participación en juegos y otras actividades que realizan los demás. Están expuestos a la estigmatización y otras condiciones sociales negativas durante su proceso de desarrollo y a menudo son rechazados por los otros, aunque ese rechazo esté encubierto por sentimientos de lástima. El entrenamiento de conductas socialmente adecuadas puede promover mayor aceptación en su grupo y favorecer la estabilidad personal del alumno.

Previenen el abuso sexual y otros tipos de abuso. (Ruiz Rodríguez 2006) Las limitaciones en habilidades sociales junto con factores que rodean sus formas de vida, hacen que los alumnos que tienen discapacidad intelectual sean más vulnerables a ser objeto de explotación y utilización. Ellos tienen problemas para resistirse a la presión de los otros, o para manifestar negativas ante determinadas demandas, y en estos déficits se entremezclan distintos aspectos, como la dificultad para determinar que en la conducta del otro puede haber una segunda intención, o la necesidad de sentirse querido y recompensado. La necesidad de recibir afecto, su desconocimiento de la sexualidad por mitos, excesiva protección y su carencia de experiencias en este terreno lleva a la población con discapacidad intelectual a ser uno de los colectivos más vulnerables a ser víctima de abusos sexuales o de otro tipo de manipulaciones por parte de los demás. El entrenamiento en habilidades como rechazar determinadas demandas, o decir que no, puede prevenir muchos de estos episodios.

Facilitan el logro de los aprendizajes esperados y acercan a los alumnos a las competencias para la vida. En el ámbito estrictamente escolar y académico, el desarrollo de habilidades sociales, resulta de importancia capital. Sabemos que las áreas de desarrollo de los alumnos son interactivas, el déficit en una afecta a las demás, y si se potencia una, se aumenta el nivel de desempeño de las otras. Este es el caso de las habilidades sociales, cuando se trabajan a conciencia se eleva el nivel de desarrollo cognitivo, se favorece el autoconcepto y la seguridad emocional, y en consecuencia es más factible el logro de los aprendizajes esperados, mediante los cuales se acerca al alumno a las competencias para la vida. El entrenamiento en habilidades sociales como: ver a los ojos, buscar información por medio de preguntas, seguir normas y reglas, pedir y dar ayuda, entre otras, favorece enormemente el logro de los aprendizajes esperados que han sido diseñados para él.

Ya sabemos qué son las habilidades sociales y por qué es importante entrenarlas en alumnos con discapacidad intelectual. Necesitamos ahora conocer detalladamente las habilidades que se pueden desarrollar y entrenar en los alumnos, según las necesidades que presenten, la edad, el nivel que cursan y el contexto social al que pertenecen.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

Para facilitar a los maestros de apoyo y demás integrantes del equipo interdisciplinario la selección y diseño de aprendizajes esperados tendientes al desarrollo de habilidades sociales, hemos decidido incorporar el **Programa de Habilidades Sociales (PHS)** de Miguel Ángel Verdugo Alonso (1997), haciendo algunos ajustes pertinentes para nuestra población.

El programa está conformado por seis objetivos generales:

1. Desarrollo de la comunicación verbal requerida para que el alumno participe en conversaciones.
2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.
3. Desarrollo de las habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible.
4. Adquisición de repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.
5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.
6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural.

Cada uno de los objetivos generales se divide en objetivos específicos y operativos. Estos últimos son las conductas que se manifiestan en situaciones reales de los alumnos, presentadas en una amplia gama que abarca un proceso largo de desarrollo, pudiendo ser útiles para el entrenamiento de alumnos desde preescolar hasta secundaria.

Las conductas están redactadas en términos de pequeños logros observables, medibles y evaluables, además de referidos a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. En nuestro lenguaje del trabajo por competencias podemos decir que están elaborados en términos de aprendizajes esperados, lo que facilita al maestro de apoyo y equipo la selección, para la elaboración de los planes de atención.

El programa está conformado por más de doscientas conductas, que son imprescindibles en la vida de los alumnos, mediante las cuales pueden tener mayor aceptación en su grupo social y mejores elementos para defenderse de los peligros que la misma sociedad impone. No se trata de entrenarlas todas sino de elegir las que el alumno necesita, de acuerdo a su edad y características personales. Algunas se pueden abordar en la escuela y otras necesariamente se trabajarán en la familia, requiriendo la intervención de varios especialistas, además de los maestros de la escuela y los padres de familia.

Los comportamientos descritos se refieren a temas de capital importancia: las habilidades de interacción social para llegar a establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento independiente en la comunidad, el uso del ocio y el tiempo libre, el manejo del dinero en distintas situaciones sociales, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización de los transportes y conducta vial, comportamientos ecológicos y cívicos, medidas de seguridad, práctica respecto al consumo y otras.

Nota: El programa completo se encuentra en el ANEXO 1 de este capítulo y sugerimos al lector que le dé un repaso general antes de continuar con esta lectura. Piense en un alumno con discapacidad intelectual, el que tenga mayores problemas, y al ir leyendo las conductas vaya seleccionando mentalmente o poniendo una pequeña marca en las que considere más necesaria para el alumno seleccionado.

PERSONAS QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

Seguramente al ir leyendo el programa se dieron cuenta de que las que habilidades sociales que su alumno necesita, rebasan las posibilidades de que el maestro de apoyo por sí mismo les pueda dar respuesta. Estas habilidades son muy amplias, y se interrelacionan con

diferentes áreas de desarrollo, como la comunicación, el funcionamiento independiente, algunos aspectos emocionales y hasta con el desarrollo de funciones cognitivas, que son un prerrequisito para algunas habilidades sociales. También se relacionan con las competencias y aprendizajes esperados de algunas asignaturas de primaria y secundaria: Formación cívica y ética, Ciencias Naturales, Educación Física, Geografía y Español. En preescolar con: Lenguaje y comunicación, Exploración y conocimiento del medio, Desarrollo físico y salud y Desarrollo personal y social.

Es pues imprescindible que esta tarea sea llevada a cabo en forma interdisciplinaria y colaborativa, entre los diferentes especialistas y personas que atienden habitualmente al alumno. El cuadro que sigue nos puede ayudar a clasificar las conductas sociales así como la intervención específica de cada especialista para favorecer su desarrollo.

Para llenar el cuadro se sugiere pensar en el mismo alumno que se tuvo en mente al leer el programa de Miguel Ángel Verdugo. La cantidad de conductas que se elijan depende de las características y necesidades del alumno, y del tiempo del que cada uno dispone para llevarlas a cabo en un periodo determinado. Sugerimos pensar en un semestre para hacer dicha selección.

FIGURA 3: PERSONAS QUE INTERVIENEN
EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

PERSONA	HABILIDADES QUE LE CORRESPONDE TRABAJAR
Maestro de Comunicación	
Psicólogo	
Padres de familia con asesoría de Trabajo Social	
Maestro de apoyo y de grupo en forma	

Nota: El desarrollo de habilidades sociales de un alumno
sólo se puede llevar a cabo mediante el trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Una vez llenado el cuadro pasemos a analizar las conductas que elegimos para que cada especialista promueva su desarrollo ¿Qué tienen en común las destrezas y habilidades que seleccionamos para cada uno? Es posible que todos hayamos llegado a las mismas conclusiones. Para confrontar nuestro propio trabajo revisemos los siguientes aspectos:

Aspectos de las habilidades que deberá trabajar cada especialista

El maestro de apoyo es el especialista que permanece en la escuela la mayor parte de su tiempo y es quien conoce más a fondo las necesidades del alumno. Es el responsable de velar para que tenga una buena calidad de vida dentro de la institución y gestionar los apoyos que necesita para desarrollar sus habilidades sociales.

Entre sus funciones está coordinar el trabajo con el equipo técnico, el maestro de grupo y los padres de familia para que el alumno se adapte mejor al medio escolar y familiar. Por ello tendrá que conocer las necesidades que presenta en la interacción social e identificar quién es el especialista más idóneo para abordarlas y en forma colaborativa llevar a cabo la tarea.

Para facilitar al maestro de apoyo la coordinación con los especialistas en lo relativo al trabajo con las habilidades sociales, presentamos algunos criterios que pueden servir de base, especificando el aspecto que puede trabajar cada uno. Se ilustrará con algunos ejemplos para dar mayor claridad.

FIGURA 4: COMPORTAMIENTOS SOCIALES QUE DEBE TRABAJAR EL MAESTRO DE COMUNICACIÓN

MAESTRO DE COMUNICACIÓN	
HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON:	EJEMPLOS DE CONDUCTAS SOCIALES QUE PUEDE TRABAJAR DESDE SU ÁREA
La comunicación, el diálogo, iniciar y mantener una conversación, seguimiento de instrucciones, etc.	- Muestra conductas verbales y no verbales de escucha activa al interlocutor. - Relata experiencias, acontecimientos, sucesos, etc., vividos por él mismo. - Hace descripciones de su entorno físico, natural y social más cercano. - Hace preguntas a otras personas y responde a las preguntas que le hacen. - Realiza, ejecuta, instrucciones que le da otra persona.

Nota: El maestro de comunicación tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de habilidades sociales, sin su intervención difícilmente se pueden lograr en el alumno.

FIGURA 5: COMPORTAMIENTOS SOCIALES QUE DEBE DESARROLLAR EL PSICÓLOGO.

PSICÓLOGO	
HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON:	EJEMPLOS DE CONDUCTAS SOCIALES QUE PUEDE TRABAJAR DESDE SU ÁREA
Aspectos socioafectivos como la expresión y manejo de sentimientos y la resolución de conflictos.	- Comunica a otras personas, mediante expresión verbal y no verbal, sus propias emociones y sentimientos. - Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas. - Expresa de forma adecuada sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él. - Expresa adecuadamente a los demás el humor y estado de ánimo en que se encuentra. - Muestra la conducta adecuada ante personas que lo insultan u ofenden, etc.

Nota: Las habilidades sociales tienen un componente socioafectivo que hace imprescindible la participación del psicólogo.

FIGURA 6: COMPORTAMIENTOS QUE DEBEN TRABAJAR LOS PADRES DE FAMILIA CON ASESORÍA DE TRABAJO SOCIAL

PADRES DE FAMILIA CON ASESORÍA DE TRABAJO SOCIAL	
HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON:	EJEMPLOS DE CONDUCTAS SOCIALES QUE PUEDE TRABAJAR DESDE SU ÁREA
La vida independiente del alumno dentro de su familia y comunidad. Responsabilidad consigo mismo y con el ambiente.	- Utiliza adecuadamente la acera cuando se desplaza solo por la comunidad. - Realiza cruce de calle siguiendo las normas de seguridad vial. - Utiliza el teléfono privado de forma adecuada. - Utiliza los contenedores de basura en las calles, parques y lugares públicos. -Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante una emergencia, etc.

Nota: El trabajador social tiene gran injerencia en el desarrollo de habilidades sociales, por lo que su intervención es imprescindible.

FIGURA 7: COMPORTAMIENTOS QUE DEBE TRABAJAR EL MAESTRO DE APOYO EN COLABORACIÓN CON EL MAESTRO DE GRUPO.

MAESTRO DE APOYO CON MAESTRO DE GRUPO	
HABILIDADES SOCIALES RELACIONADAS CON:	EJEMPLOS DE CONDUCTAS SOCIALES QUE PUEDE TRABAJAR DESDE SU ÁREA
Las competencias y los aprendizajes esperados de los programas de Educación Básica.	- Identifica los cambios corporales que se producen en hombres y mujeres desde la infancia, la pubertad y edad adulta. - Conoce y utiliza monedas de (5, 20, 50, 100 o 1000 pesos) según la edad y posibilidades del niño. - Interpreta el calendario, pregunta y dice correctamente la fecha. - Escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita. - Interpreta, (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos alimenticios y prendas de vestir.

Nota: Las habilidades sociales están íntimamente relacionadas con las competencias y los aprendizajes esperados de los programas de estudio de Educación Básica, por lo que la intervención del maestro de apoyo y de grupo es de capital importancia.

Consideramos que con el análisis de las figuras 4, 5, 6 y 7, se explican y ejemplifican los elementos que a cada especialista le toca desarrollar con el alumno y la importancia que tiene cada una de las áreas de atención para dicho desarrollo. Las destrezas y conductas que seleccionen para elaborar los planes de atención pueden tomarse del programa de Miguel Ángel Verdugo que presentamos en este capítulo, del ABS-S:2, o de otro instrumento que evalúe habilidades sociales o bien, se pueden diseñar según las necesidades que presente el alumno. Es preciso señalar que, ya sea que las tomen de un programa o se elaboren específicamente para él, se redacten en forma de aprendizajes esperados o indicadores de logro, para que sean al mismo tiempo criterios para la evaluación del trayecto individualizado del alumno.

TÉCNICAS PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES

Los maestros de apoyo requieren conocer y saber aplicar técnicas adecuadas para el entrenamiento de habilidades sociales, es decir, necesitan ser competentes en la utilización de una metodología eficaz para este objeto de enseñanza.

Aunque ya lo hemos dicho en varios momentos, el trabajo educativo con las habilidades sociales no se contrapone a los planteamientos de los planes y programas de estudio de la Educación Básica, sino que está incluido en ellos. Las competencias para la vida abarcan a las habilidades sociales y están inmersas por igual en las asignaturas y campos formativos de los tres niveles educativos. La metodología que proponemos para abordar

las habilidades sociales tampoco es contraria a los lineamientos de los programas. Una de las características de la metodología de los programas es que sea contextualizada, es decir, que tenga relación con las situaciones ordinarias que viven los alumnos en sus contextos, para ello priorizan tres tipos de metodología: proyectos, resolución de problemas y análisis de casos. Las que vamos a proponer aquí están muy relacionadas sobre todo con la resolución de problemas y el análisis de casos, la diferencias radica en que éstas van dirigidas a los alumnos que presentan mayores problemas en el ajuste social, junto con dificultades en el funcionamiento cognitivo, por lo que son más dirigidas y con pasos más pequeños y bien delimitados. El propósito es el mismo: lograr que el alumno tenga un desempeño social lo más ajustado que sea posible a los otros niños y adolescentes de su propio contexto.

Las técnicas y estrategias que se proponen para el trabajo con las habilidades sociales tienen una combinación de procedimientos conductuales y cognitivos, orientados a lograr que los alumnos se involucren más en las relaciones interpersonales de la forma más pertinente posible, a las normas del contexto donde viven. Las más utilizadas son las siguientes:

Modelado o aprendizaje por imitación. El modelado no es otra cosa que el aprendizaje por imitación de la conducta de una persona significativa para el alumno. Este aprendizaje tiene lugar cuando el niño observa la conducta de otra persona y la copia (Bandura 1982). Las habilidades sociales que los niños copian, al principio no son iguales al modelo, pero poco a poco van haciendo ajustes hasta lograr que sean adecuadas al contexto, sin perder claro está, algunos matices personales, siempre y cuando respondan a la norma general. El modelado consta de las siguientes fases (Verdugo 2006):

1. *Atención*: el alumno atiende y observa un modelo reconociendo los rasgos más característicos de la conducta.
2. *Retención*: las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador.
3. *Producción*: Las conductas se comparan con la representación mental y la práctica hace que la conducta sea más adecuada al modelo.
4. *Motivación y reforzamiento*: Cuando el alumno anticipa que por imitar al modelo será reforzado con la aprobación de otras personas, se sentirá más motivado para prestar atención, recordar y reproducir las conductas.

El aprendizaje por modelado suele resultar insuficiente para la consolidación y generalización de la conducta social debido a que sus efectos positivos son de corta duración. Por esta razón es recomendable utilizarse conjuntamente con otras técnicas.

Representación de papeles (Role Playing). Esta técnica se define como una situación en la que a una persona se le pide que desempeñe un papel que por lo general, no es el de sí

mismo, y si ese fuera el caso, que sea en un ambiente diferente al habitual. La representación de papeles es el método más utilizado para modificar conductas y actitudes por lo que resulta muy útil su aplicación en el trabajo con las habilidades sociales. Para representar una conducta típica que queremos modificar se requieren los siguientes pasos:

1. Descripción y análisis de la conducta problema.
2. Selección de una conducta apropiada por el que va a representar el papel.
3. Ensayo de una conducta competente por parte del actor.
4. Evaluación de la efectividad de respuesta por parte del actor, los compañeros del grupo y el profesor.
5. Sugerencias (verbales o motrices) de formas alternativas de responder, emitidas por los otros miembros del grupo.

Siempre que se aplique la técnica de representación de papeles, se deben seguir todos los pasos, la sola representación no garantiza el aprendizaje. Si el alumno es incapaz de completar el ensayo satisfactoriamente, se debe descomponer la escena en partes más pequeñas y ensayarla paso a paso.

Autoinstrucciones. El lenguaje es una herramienta de gran importancia para el control de la conducta. Según Luria (1974) el lenguaje adquiere una funcionalidad tanto de la iniciación como de la inhibición de las conductas motoras, a través de tres etapas o estadios. En el primer estadio que se caracteriza por lo que denomina *lenguaje impelente*, la actividad del niño está controlada y dirigida por los agentes externos (padres, hermanos, maestro, etc.) A medida que domina el lenguaje, es el *habla manifiesta* del niño la que actúa como reguladora de la conducta. Por último en el tercer estadio es el *lenguaje interno*, el que asume la función autorreguladora.

El procedimiento de Autoinstrucciones pretende capacitar al niño para que él mismo ejerza el control sobre su propia conducta en distintas situaciones. El entrenamiento consta de las siguientes fases (Verdugo 2006):

1. El maestro ejecuta una tarea dándose las instrucciones en voz alta, mientras que el niño observa (modelado cognitivo)
2. El niño realiza la misma tarea bajo la dirección y las instrucciones del maestro (guía externa explícita).
3. El niño ejecuta la tarea dándose las instrucciones en voz alta (autoguía manifiesta).
4. El niño realiza la tarea susurrando las instrucciones (autoguía manifiesta atenuada).
5. Finalmente el niño ejecuta la tarea mientras se guía por el lenguaje interno (autoinstrucción encubierta).

En todos los pasos es conveniente que el niño reciba refuerzo por parte del profesor; preferentemente reforzadores sociales (palmada, aplauso, abrazo, expresiones de aprobación, etc.)

Resolución de problemas. Las técnicas de resolución de problemas se basan en la consideración de que las habilidades sociales deficientes están relacionadas con estrategias cognitivas inapropiadas que los niños aplican a situaciones interpersonales (Urban y Kendal, 1980, citados por Verdugo 2009). El objetivo de la enseñanza de la técnica de resolución de problemas es proporcionar estrategias que puedan ser útiles en muchas situaciones sociales, como por ejemplo, discusiones con los compañeros, rechazo en el grupo, conflictos derivados de diferencias culturales o étnicas, problemas en los aprendizajes escolares, exclusión en los juegos, etc.

Para el entrenamiento en la solución de problemas se enseña a los niños a tomar parte en un diálogo entre ellos mismos para identificar las tareas específicas requeridas en situaciones sociales. Este programa consta de las siguientes fases (Verdugo 2006):

1. Identificar, tomar conciencia de que existe un problema.
2. Analizar el problema "¿Qué debería hacer?".
3. Plantear las posibles soluciones: "Debo considerar todas mis posibilidades". "Debo tener en cuenta todas las alternativas".
4. Realizar la elección correcta. "Debo elegir una".
5. Analizar las consecuencias de la solución elegida. "¿Qué tal lo hice?

En cada una de las cuatro primeras fases se requiere que el niño considere lo que tiene que hacer antes de dar el siguiente paso. La última enseña al niño a evaluar los aspectos de la respuesta seleccionada.

El maestro y el psicólogo mediante un trabajo colaborativo determinarán cuando aplicar cada una de las técnicas, de acuerdo a las conductas sociales que necesiten entrenar en un alumno; y poniendo en práctica los conocimientos que el psicólogo posee, decidirán con qué otras se pueden combinar para asegurar la generalización de lo aprendido a las situaciones reales. El maestro de apoyo también se coordinará con el maestro de grupo para que entre los dos lleven a cabo el seguimiento de las habilidades sociales que se vayan entrenando.

Estas técnicas generalmente son utilizadas por los psicólogos, sin embargo consideramos conveniente que los maestros de apoyo las utilicen para propiciar el aprendizaje de habilidades sociales de los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Lo más recomendable es que esta tarea se realice en estrecha colaboración con el psicólogo; que trabajen juntos un día a la semana, y si no es posible por lo menos tres veces al mes y de ahí se deriven las estrategias que se llevarán a cabo los demás días para la generalización de

la conducta social entrenada. En esta generalización es imprescindible que intervengan los maestros de grupo y si es posible también los padres de familia.

Nota: En el anexo 2 de este capítulo se presenta una actividad de entrenamiento de habilidades sociales utilizando dos de las técnicas que analizamos, con el fin de que ayude a los maestros de apoyo a diseñar otras actividades encaminadas al mismo fin.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIALES

Para terminar el capítulo plasmamos en la figura 8 los elementos que conforman la Competencia para desarrollar las habilidades sociales, que debe caracterizar al maestro de apoyo en el trabajo con los alumnos que tienen discapacidad intelectual.

FIGURA 8: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

SABER	SABER HACER	SER Y ESTAR
- Concepto de habilidades sociales. - Lugar que ocupan las habilidades sociales en los programas de estudio de la Educación Básica. - Cómo se evalúan las habilidades sociales. - Técnicas para el entrenamiento de habilidades sociales. - Reforzadores adecuados para cada caso y situación.	- Evaluar las habilidades sociales de los alumnos con discapacidad intelectual. - Aplicar técnicas para el entrenamiento de habilidades sociales. - Asesorar a los maestros de grupo para asegurar la aplicación de las habilidades aprendidas en situaciones reales. - Asesorar a los padres para reforzar las conductas aprendidas.	- Trabajar en colaboración con el psicólogo y con el maestro de grupo. - Observación constante para reforzar las conductas positivas que vaya presentado el alumno por mínimas que sean. - Compromiso con alumno en el desarrollo de habilidades sociales.

Nota: La competencia para Desarrollar habilidades sociales, está conformada por conocimientos, habilidades y actitudes. Para que un maestro sea competente necesita reunir los tres componentes.

Diremos, tratando de hacer un compendio de todo el capítulo, que el trabajo que realizamos con los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el desarrollo de habilidades sociales, sigue el mismo camino y apunta en la misma dirección que el trabajo por competencias que es el sustento de los actuales programas de estudio. Tienen el mismo propósito: lograr que los alumnos funcionen de manera adecuada en el contexto y puedan hacer frente a las situaciones que se les presentan cotidianamente en su vida.

ANEXO 1

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES (PHS)
Versión ajustada del Programa de Habilidades Sociales (Verdugo 1997)

OBJETIVO GENERAL 1: DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN VERBAL REQUERIDA PARA QUE EL ALUMNO PARTICIPE EN CONVERSACIONES.

Desarrollo de las habilidades de observación, recepción y escucha necesarios para comunicarse con otras personas.

1. Muestra conductas verbales y no verbales de escucha atenta (mira a los ojos, mantiene postura corporal de atención)
2. Realiza y ejecuta instrucciones de la otra persona.
3. Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe, o expresa claramente que no comprende.
4. Identifica y diferencia situaciones de acuerdo a los tipos de comunicación que puede establecer (por ejemplo, en una tienda, con un amigo, con un adulto desconocido….)
5. Identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas basándose en su expresión verbal y no verbal.
6. Durante la conversación identifica e interpreta indicios para continuar, cortar, cambiar el tema.

Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y su entorno.

1. Dice sus datos personales: nombre, apellidos, dirección, teléfono, edad, fecha de nacimiento.
2. Dice los nombres y datos de interés: (nombre, ocupación, lugar de trabajo) de los miembros de la familia.
3. Dice el nombre y apellido y algún otro dato personal de personas allegadas, amigos, compañeros, maestros.
4. Relata experiencias, acontecimientos, sucesos, etc. vividos por él mismo.
5. Hace descripciones de su entorno físico, natural y social más cercano.

Desarrollo de las habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros.

1. Hace peticiones o súplicas a otras personas.
2. Da instrucciones a otras personas.
3. Comunica a otras personas sus propios deseos, opiniones, intenciones.
4. Comunica mediante la expresión verbal y no verbal sus propias emociones y sentimientos.
5. Rechaza peticiones poco razonables que le hacen otras personas.

6. Pide a otras personas que cambien su conducta en un momento determinado.
7. Expresa crítica a la conducta de otras personas.
8. Responde a acusaciones, reclamaciones, etc. justas o injustas que otras personas le hacen sobre su conducta.

Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.

1. Hace preguntas y responde las preguntas que le hacen.
2. Identifica y expresa gestos sociales que acompañan a la expresión oral.
3. Inicia o termina conversaciones con otras personas.
4. Toma y cede la palabra cuando mantiene una conversación.
5. Durante una conversación emite mensajes enunciativos, exclamativos, interrogativos e imperativos.
6. Utiliza un volumen de voz adecuado a las distintas situaciones.
7. Utiliza expresión verbal y no verbal de acuerdo al interlocutor y a la situación.
8. Participa en conversaciones de grupo y pide la palabra, escucha sin interrupción, respeta los turnos.

OBJETIVO GENERAL 2: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL NECESARIAS PARA QUE EL ALUMNO LLEGUE A ESTABLECER Y MANTENER RELACIONES INTERPERSONALES.

Adquisición de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.

1. Saluda en forma adecuada y diferenciada a distintas personas de su entorno.
2. Se presenta identificándose ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.
3. Presenta a un compañero de modo apropiado.
4. Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.
5. Se despide de modo apropiado de distintas personas de su entorno social.
6. Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.
7. En situaciones apropiadas hace elogios y cumplidos a otras personas y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen a él.
8. Muestra la conducta adecuada ante las personas que lo insultan o lo ofenden.
9. Concreta una cita con personas de su entorno social.
10. Llega puntual a las citas y reuniones.
11. Cuando lo necesita pide ayuda y consejo a otras personas.
12. Hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden directamente.

13. Cuando ha cometido un error acepta su responsabilidad y expresa sus disculpas.
14. Responde de modo apropiado a las críticas que se le hacen.
15. Expresa de forma adecuada sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.
16. Guarda secretos y confidencias que le han hecho otras personas.
17. Muestra su desacuerdo ante opiniones, decisiones y actuaciones de otras personas, exponiendo las razones del mismo.

Desarrollo adecuado de las necesidades personales de aceptación, placer y amor a partir de la información y educación sexual, según la edad y contexto.

1. Participa espontáneamente y con naturalidad en conversaciones sobre la sexualidad.
2. Identifica y nombra los órganos sexuales masculinos y femeninos, utilizando los nombres correctos.
3. Identifica los cambios corporales que se producen en hombres y mujeres desde la infancia a la pubertad y la edad adulta.
4. Mantiene la higiene adecuada de los órganos sexuales.
5. Guarda intimidad en sus funciones sexuales evitando la práctica en público.
6. Intenta de modo adecuado establecer relaciones y buscar la compañía de personas que le atraen sexualmente.
7. Muestra un comportamiento sexual y socialmente aceptable en sus relaciones con personas de ambos sexos.
8. Sabe cómo protegerse y defenderse y evitar y evitar las relaciones con personas que pretenden abusar de él y explotarle sexualmente.
9. Conoce qué es la masturbación.
10. Conoce el proceso de la menstruación.
11. Conoce el proceso de la fecundación, embarazo, su interrupción (aborto) y el parto.
12. Conoce el método de planificación familiar más usado en su comunidad.
13. Identifica las enfermedades venéreas, sus causas, síntomas, tratamiento y consecuencias.
14. Identifica y considera las relaciones sexuales como resultado de amor, cariño y afecto entre personas.
15. Conoce los servicios de la comunidad, donde puede encontrar información, ayuda y orientación sobre los aspectos relacionados con la sexualidad.

OBJETIVO GENERAL 3: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES "INSTRUMENTALES" QUE POSIBILITEN EN EL ALUMNO UN FUNCIONAMIENTO LO MÁS AUTÓNOMO POSIBLE.

Conocimiento y utilización del dinero.

1. Utiliza monedas hasta 5 pesos.

2. Utiliza monedas hasta 10 pesos.
3. Utiliza monedas y billetes hasta 20 pesos.
4. Identifica monedas y billetes hasta de 50 pesos.
5. Utiliza monedas y billetes hasta 100 pesos.
6. Utiliza monedas y billetes hasta 500 pesos.
7. Utiliza monedas y billetes hasta 1000 pesos.
8. Identifica distintos tipos de tiendas y nombra lo que se vende en ellos.
9. Identifica situaciones y establecimientos (distintos a tiendas) donde se utiliza el dinero (gasolineras, cines, transportes…).
10. Hace recados y sencillas compras en tiendas conocidas, próximas a su domicilio.
11. Realiza de manera adecuada compras en autoservicios.
12. Utiliza máquinas automáticas para comprar.
13. Planifica sus gastos y organiza su dinero de acuerdo a lo que le dan (por ejemplo "su domingo")
14. Ahorra dinero con el deseo y propósito de conseguir algo determinado a medio o largo plazo.

Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc., de la comunidad.

1. Interpreta el calendario y pregunta y dice correctamente la fecha del día.
2. Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente y pregunta y dice correctamente la hora que es.
3. Estando en la calle solicita la información que necesita del modo adecuado.
4. Da de forma clara y precisa las informaciones que se le solicitan.
5. Utiliza el periódico para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios de su localidad.
6. Da un aviso o recado por teléfono y deja un mensaje cuando no le contestaron.
7. Interpreta adecuadamente la información de carteles y avisos.

Llenado de formatos impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumno.

1. Llena adecuadamente formatos con sus datos personales y familiares.
2. Escribe notas, recados y avisos cuando la situación lo requiere.
3. Escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo que ha recibido.
4. Identifica los datos que contienen los documentos que utiliza habitualmente: acta de nacimiento, boleta de calificaciones, etc.

OBJETIVO GENERAL 4: ADQUISICIÓN DE REPERTORIOS DE CONDUCTA ADECUADOS PARA QUE EL ALUMNO ASISTA, PARTICIPE Y SE INTEGRE EN ACTOS SOCIALES Y RECREATIVOS.

Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.

1. Permanece quieto y callado en los lugares públicos en que es necesario: iglesia, consultorio…
2. Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.
3. Invita o visita a familiares, amigos, vecinos, comportándose adecuadamente.
4. Se comporta adecuadamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas y bautizos.
5. Felicita, da la enhorabuena, pésame, etc., en situaciones apropiadas.
6. Visita a compañeros, amigos o familiares enfermos, interesándose por su estado y comportándose adecuadamente.
7. Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle (desfiles, procesiones) o en recintos cerrados (teatros, salones)

Empleo adecuado y provechoso del tiempo libre y asistencia a lugares de diversión o recreativos.

1. Ocupa su tiempo libre en actividades en solitario: escuchar música, ver televisión, juegos. maquinitas, etc.
2. Emplea su tiempo en actividades al aire libre en forma solitaria.
3. Ocupa su tiempo libre en juegos con otros niños o adolescentes.
4. Tiene iniciativa para ocupar su tiempo libre.
5. Ocupa su tiempo libre siempre y cuando alguien lo inicie en la actividad.

OBJETIVO GENERAL 5: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS NECESARIAS PARA QUE EL ALUMNO CONOZCA Y UTILICE LOS SERVICIOS DE LA COMUNIDAD.

Adquisición de conducta vial adecuada, como peatón, como usuario de transporte público o como conductor de bicicleta.

1. Cuando se desplaza a pie con otras personas respeta los consejos que le dan para su seguridad.
2. Cuando se desplaza solo, utiliza adecuadamente la banqueta.
3. Cuando se desplaza a pie por carretera o calle respeta las señales.
4. Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.
5. Cruza adecuadamente las calles siguiendo las señales.
6. Cuando viaja en carro particular sube y baja de forma adecuada.
7. Espera el autobús de forma correcta.
8. Muestra la conducta adecuada cuando se transporta en camión urbano.
9. Toma un taxi adecuadamente en las situaciones en que es necesario.
10. Conoce e interpreta las señales de tráfico necesarias para andar en bicicleta.
11. Conduce la bicicleta respetando las señales.

Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social, prensa, radio y televisión.

1. Conecta, desconecta y sintoniza radio y televisión.
2. Diferencia la publicidad y los distintos de programas de radio y televisión: informativos y noticiarios, recreativos y de entretenimiento, infantiles y adultos.
3. Identifica diferentes portadores de texto: revistas infantiles, revistas de adultos, periódicos.
4. Hojea y lee publicaciones infantiles y las revistas más habituales de su entorno.
5. Diferencia las secciones o partes en que se divide un periódico.
6. Cuando está interesado por alguna noticia, suceso o acontecimiento, busca información en el periódico, radio o televisión.
7. Identifica hojea y/o lee los periódicos más usuales de su entorno social.

Conocimiento y utilización de servicios

1. Utiliza el teléfono particular de modo adecuado.
2. Utiliza el teléfono público en forma adecuada.
3. Utiliza la guía telefónica el servicio de información para buscar y solicitar números de teléfono que necesita.
4. Sabe cómo y cuándo solicitar los servicios de la policía municipal.
5. Sabe cómo y cuándo solicitar el servicio de bomberos.
6. Identifica los símbolos indicadores y lee e interpreta los letreros y carteles que indican e informan de los distintos servicios de la comunidad.

OBJETIVO GENERAL 6: DESARROLLO PROGRESIVO DEL SENTIDO CÍVICO Y LA CONCIENCIA CIUDADANA, DE MODO QUE SE FACILITE EL BIENESTAR SOCIAL DEL ALUMNO Y SU CONVIVENCIA CON EL ENTORNO SOCIAL Y NATURAL.

Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de convivencia y respeto a las normas y costumbres sociales del medio ambiente.

1. Espera su turno en los sitios en que es necesario hacerlo.
2. Muestra conductas de cortesía y buena educación en distintas situaciones.
3. Utiliza los contenedores de basura en las calles, parques y locales públicos.
4. Respeta las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
5. Pide permiso y/o se excusa ante otras personas en las situaciones en que es adecuado hacerlo.
6. Presta y comparte sus objetos personales con otras personas.
7. Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos de uso comunitario y participa activamente en la mejora del medio ambiente.

Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situaciones de emergencia.

1. Respeta las normas y medidas de seguridad prevención de accidentes en la escuela.
2. Toma las medidas de adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante una emergencia.
3. Interpreta y respeta las normas de seguridad y las señales de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.
4. Evita lugares y personas potencialmente peligrosos y se protege no se expone a asaltos, abusos e intimidaciones.
5. Actúa correctamente ante situaciones de peligro y emergencias propias y ajenas, producidas en la calle o lugares públicos.

Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo.

1. Ahorra energía (teléfono, agua, luz, etc.) en lugares públicos y en su casa.
2. Interpreta (lee y comprende) los envases y etiquetas de productos alimenticios y de vestir.
3. Al comprar valora las ofertas y elige lo más adecuado.
4. Muestra una actitud y juicio crítico ante la publicidad que se le ofrece en prensa, radio, televisión, folletos y catálogos.

ANEXO 2

EJEMPLO DE ACTIVIDAD

ENTRENAMIENTO EN LA HABILIDAD "PEDIR AYUDA"

Técnicas:
Modelado o aprendizaje por imitación y Representación de papeles (Role Playing)

Muchos alumnos con discapacidad intelectual no saben pedir ayuda cuando tienen un problema. Según la edad, el nivel educativo que cursan y sus características personales esta limitación social, tiene varias manifestaciones conductuales. Por ejemplo, ante el problema de que su lápiz no tienen punta, un niño se queda sin hacer nada porque no tiene con qué trabajar, mientras que otro lo resuelve arrebatándole el lápiz a un compañero. El maestro pide a los alumnos que abran su libro en una página determinada, el alumno no conoce los números y abre su libreta en cualquier página. En los tres casos las conductas son inadecuadas y los niños requieren entrenamiento para enseñarles a pedir ayuda a otra persona cuando la necesiten.

Todas las personas necesitamos ayuda en determinados momentos y situaciones, pero contamos con la habilidad para identificar a quien se la podemos pedir y sabemos cómo hacerlo. Los alumnos que presentan discapacidad intelectual, necesitan ayuda con más frecuencia, pero generalmente carecen de habilidades para pedirla. Es muy importante enseñarles esta conducta para resolver situaciones de la vida, por ejemplo abrocharse las agujetas, abrir su jugo, escribir una nota, leer un texto de su interés, pelar su naranja, etc. Seguramente ya se han anticipado a la lectura y estarán pensando que así los haremos más dependientes. Resulta que no es así, porque los ayudamos en la resolución presente, y programamos el desarrollo de esas destrezas para que en lo sucesivo no vuelvan a necesitar esa ayuda.

En esta actividad o serie de actividades nos vamos a centrar solamente en la habilidad para pedir ayuda.

Material:
Títeres: pueden ser dos o tres adultos, dos niñas y dos niños, en edades aproximadas a las del grupo con quien se está trabajando.

Procedimiento:

1. **IMPLANTACIÓN DE LA CONDUCTA.**

a) Modelado o aprendizaje por imitación.

- Se pregunta a los niños si hay cosas que no pueden hacer. Qué hacen cuando no pueden hacer algo. Cómo saben a quién pedirle ayuda.
- Utilizando los títeres se escenifica una situación donde un alumno no pueda hacer alguna cosa, (la situación se elige de acuerdo a lo observado), por ejemplo: el alumno no puede abrir una botella de jugo o un recipiente con su lonche. Mientras los otros niños comen el niño sigue queriendo abrir el envase sin lograrlo.
- El maestro les pregunta por qué ese niño no come. Los ayuda a descubrir que no come porque no puede abrir su lonche. Los cuestiona acerca de cómo le puede hacer porque los demás niños ya están terminando. Los ayuda a concluir que necesita pedir ayuda. Y les explica que les va a enseñar cómo pedir ayuda a los demás.
- Con los títeres escenifican la escena completa: Los niños comen mientras el niño trata de abrir su lonche. Se levanta y se dirige a la maestra para pedirle que le ayude. En la escenificación se siguen los siguientes pasos.
    - Pararse frente a la persona.
    - Mirarla a los ojos.
    - Decir su nombre.
    - Pedirle el favor: "*me ayudas a abrir mi lonche*".
    - Decir gracias cuando le ayudaron.
- El maestro pregunta si se fijaron cómo le hizo el niño para pedir ayuda. Les verbaliza los pasos que tienen que seguir para solicitarla. Si lo considera necesario repite la escena marcando lo que va haciendo en cada paso.

b) Representación de papeles.

- Cuando los niños ya aprendieron los pasos para pedir ayuda mediante la técnica de modelamiento, se procede a aplicar la técnica de representación de papeles. Para ello se preparan de antemano diferentes situaciones en que los niños o adolescentes de esa edad necesitan pedir ayuda.
- En caso de que el maestro esté trabajando junto con el psicólogo o con el maestro de grupo, ellos pueden hacer la primera representación, siguiendo los pasos señalados. De lo contrario puede hacer la escenificación con uno de los niños más hábiles.
- Se van cambiando los niños que participan y también las situaciones representadas, cuidando de que todo lo que representen sean situaciones que ocurren en su propio contexto para facilitar la transferencia de lo aprendido a la vida real del alumno.
- Finalmente pide al niño que presenta mayores problemas en esta habilidad social que represente el papel del niño que pide ayuda. Se le pregunta cómo le debe

hacer, si no recuerda los pasos se le irán diciendo para que vaya haciendo cada uno. Se le puede ayudar con guía física y verbal, es decir acercarlo al compañero a una distancia apropiada, levemente levantarle la cabeza y recordarle que lo mire a los ojos, y así se le va guiando en los siguientes pasos.

El niño o adolescente con discapacidad aprende en forma más lenta y requiere mayor cantidad de ejercicios. Con las actividades que hemos descrito no está aún en condiciones de aplicar lo aprendido a situaciones reales, por lo que se tiene que seguir haciendo ejercicios con esta habilidad.

2. FASE DE GENERALIZACIÓN DE LO APRENDIDO.

Para que el alumno generalice la conducta aprendida a otras situaciones de su vida, se necesita en primer lugar que participen todos los que intervienen en su educación, principalmente el maestro de apoyo, el maestro de grupo y los padres de familia.

El maestro de apoyo deberá explicarles qué pasos se pretende que el niño automatice para pedir ayuda. Si les da una explicación clara y sencilla a los padres de familia e incluso les ejemplifica lo que quiere que hagan con el niño, es más fácil obtener su colaboración, aún de los padres con un nivel cultural más bajo.

Hay dos formas de llevar a cabo esta fase:

a. Diseñar actividades que refuercen en el niño la conducta de pedir ayuda e ir guiándolo para que lo haga de la manera adecuada. Por ejemplo:
   - Contar historias en las que se describe una situación en la que se pide ayuda o se necesita la ayuda y el personaje no sabe cómo hacerlo. Los niños irán identificando las situaciones e interactuando con el personaje para que pida ayuda correctamente.
   - Trabajar pequeños grupos con juegos en los que se requiere la ayuda de todos los participantes para llegar al final. Por ejemplo construir una torre, y en forma intencionada no darle una pieza para que se vea obligado a pedirla.

b. Observar al niño y cuando se identifique una situación en donde necesita ayuda y no la pide, recordarle cómo debe hacerle para resolver el problema; puede ocurrir también que necesite ayuda y la busque pero en forma inadecuada, por ejemplo arrebatar un objeto que necesita; en este caso recordarle la forma correcta y guiarlo para que la ejecute.

3. REFORZAMIENTO DE LA CONDUCTA APRENDIDA.

Es necesario que la conducta se vaya reforzando para que el alumno se motive más a emitir la conducta adecuada. Los reforzadores pueden ser alimenticios, como un dulce, una galleta, etcétera; sociales: abrazos, aplausos, palmadas, carita feliz, etc., o permisos para realizar una actividad de su agrado. Los más recomendables son los dos últimos, aunque no se descartan los alimenticios, siempre que no se abuse en su aplicación y se vayan sustituyendo por reforzadores sociales.

Los reforzadores se deben aplicar cuando el alumno desempeñe la conducta entrenada, en este caso pedir ayuda en forma adecuada, o cuando realice alguno de sus pasos. En alumnos con discapacidad intelectual es conveniente reforzar cada paso que vaya ejecutando correctamente.

Al principio, conviene administrar el refuerzo cada vez que el alumno emita la conducta de pedir ayuda en forma adecuada o su aproximación, es decir refuerzo continuo, para luego, una vez que la habilidad o la mayor parte de sus componentes ya se han adquirido, pasar a reforzar sólo de vez en cuando, es decir refuerzo intermitente, y así conseguir más similitud con las situaciones naturales, el mantenimiento y la generalización de la habilidad.

CAPÍTULO 6

COMPETENCIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES CONCEPTUALES

En los dos capítulos anteriores analizamos las competencias para desarrollar las habilidades adaptativas sociales y prácticas en los alumnos que presentan discapacidad intelectual; reconocimos la importancia que tienen en el proceso de adaptación de estos alumnos y ofrecimos al maestro de apoyo algunas estrategias para abordarlas.

En esta parte presentamos una nueva competencia: La "competencia para desarrollar las habilidades conceptuales". Pretendemos que con este análisis el maestro de apoyo enriquezca sus estrategias para propiciar en los alumnos la construcción de las habilidades conceptuales que se ponderan en la definición actual de la discapacidad intelectual propuesta por la AAID (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo).

Fue difícil decidir si proponer la habilidad para propiciar el desarrollo de habilidades conceptuales como una competencia o simplemente como objeto de mediación. Concluimos que es una competencia porque se dirige a una tarea específica del maestro de apoyo aplicable a muchos casos y está conformada por saberes, habilidades y actitudes. En la figura 1 se detallan cada uno de estos elementos.

FIGURA 1: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA
PARA DESARROLLAR HABILIDADES CONCEPTUALES

SABER	SABER HACER	SER Y ESTAR
- Concepto de habilidades conceptuales. - Qué son los conceptos. - Proceso del niño en la formación de conceptos. - Diferencias en el proceso de construcción de conceptos entre niños con y sin discapacidad intelectual. - Características de las actividades para que favorezcan la construcción de conceptos.	- Saber ubicar el momento evolutivo del alumno en la formación de conceptos. - Diseñar estrategias para que el alumno avance en la construcción de conceptos. - Establecer relación entre las habilidades conceptuales y los aprendizajes esperados en la planeación de actividades.	- Compromiso con el alumno que presenta discapacidad intelectual, para desarrollar al máximo posible los conceptos y favorecer a través de ellos la integración a los diversos contextos. - Trabajar en colaboración con el psicólogo, el maestro de comunicación y el maestro de grupo.

Nota: La Competencia para desarrollar habilidades conceptuales, está conformada por conocimientos, habilidades y actitudes. Para que un maestro sea competente necesita reunir los tres componentes.

En torno a estos elementos que conforman la competencia, hacemos algunas reflexiones, destacando en cada momento cómo el maestro de apoyo manifiesta y pone en práctica la competencia para desarrollar las habilidades conceptuales.

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES CONCEPTUALES EN LA VIDA SOCIAL Y ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

Qué son las habilidades conceptuales

El concepto de habilidades conceptuales surge por primera vez en la décima definición de la discapacidad intelectual de la AAIDD (2002) coordinada por Luchasson y equipo de colaboradores, como parte del constructo de habilidades adaptativas. Ya en la novena definición se apuntalaba el concepto al incluir las habilidades académicas funcionales entre las diez que contemplaba la definición. La conceptualización de las habilidades conceptuales se mantiene en la undécima definición: "*La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa,*

tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas" (Schalock 2010)

FIGURA 2: HABILIDADES CONCEPTUALES PROPUESTAS POR LA AAIDD.

Habilidades conceptuales: (Schalock y colaboradores 2010)

- Lenguaje
- Lectura y escritura
- Conceptos relativos al dinero
- El tiempo
- Los números

Nota: Aspectos que abarcan las habilidades adaptativas conceptuales en la definición de la AAIDD.

Antes de 1992 se le daba mayor importancia en el desarrollo de habilidades adaptativas de los alumnos con discapacidad intelectual, a que pudieran convivir con los demás sin crear conflictos, fueran compartidos y respetuosos, aprendieran a seguir normas y reglas, a bastarse a sí mismos conforme a su edad, etc. Estos aspectos son de suma importancia, pero para adaptarse al grupo social al que pertenecen, necesitan además entender y manejar los conceptos que se utilizan en su entorno, referidos a los seres y objetos que los rodean, así como otros más elaborados como el número, las dimensiones, la ubicación espacial, la lectura y la escritura, el manejo del dinero, los nombres de las cosas, pero no solamente a nivel de identificación o de nombramiento, sino en su sentido de clase inclusiva, o sea a nivel de concepto propiamente dicho.

Cuando hablamos de habilidades conceptuales nos referimos a las categorías mentales que los alumnos establecen para organizar el mundo que los rodea, así como sus propias vivencias, y la manera en que utilizan estas conceptualizaciones en la interacción que establecen con las demás personas. Habrá quienes piensen ¿Qué esto no es una habilidad social?

En el desempeño normal de un alumno difícilmente podemos separar las habilidades conceptuales de las sociales y prácticas, pues entre las tres forman las habilidades adaptativas que se conjugan y complementan en actos concretos de adaptación y ajuste social. Pensemos por ejemplo en el uso del dinero. Los valores de billetes y monedas, sus equivalencias y sus relaciones de menor o mayor valor, son habilidades conceptuales. Preguntar en la tienda cuánto cuesta un producto, pedirlo, dar las gracias, son habilidades sociales. El desplazamiento a la tienda caminando o en silla de ruedas es habilidad práctica. Podemos analizar varias situaciones y encontraremos siempre que en cada una se manifiestan por lo menos dos de estas habilidades, sin embargo, para efectos de análisis tenemos que separarlas.

Las habilidades conceptuales dentro del enfoque del trabajo para el desarrollo de competencias

Los conceptos que los alumnos manejan en la interacción social y en la estructuración de su propio pensamiento, son aprendidos de manera espontánea en la interacción con las personas y los objetos; sin embargo, los que presentan discapacidad intelectual, requieren de una **mediación sistemática** para avanzar paulatinamente en el proceso de conceptualización, pretendiendo que alcancen el mayor nivel que sea posible. Esa mediación mayor, diferente y especializada que precisan, es una necesidad educativa especial, que el maestro de grupo no está en condiciones de ofrecer por la cantidad de alumnos que atiende y por la función que le toca realizar. Por supuesto que todas las actividades que realiza tienden a formar conceptos de diferente naturaleza, pero aún con eso, los niños y las niñas con discapacidad intelectual necesitan la mediación especializada e individualizada que es competencia del maestro de apoyo, ya sea dentro o fuera del aula regular.

La familia y el medio, ayudan a que el alumno vaya categorizando el mundo en el que vive, pero es la escuela la encargada formal de guiarlo para que estructure internamente el mundo de lo físico y lo social. Los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria con los contenidos que abarcan, son elementos claves en esta organización conceptual, pero es necesario hacer una distinción entre acumulación de conocimientos y formación de conceptos. El concepto sólo se da, cuando se integra un conocimiento aprendido en una categoría o clase abarcativa, El conocimiento aislado no sirve para la adaptación del alumno, el concepto sí, porque puede ser utilizado en forma pertinente en la interacción social.
Dentro del enfoque actual de la educación, centrado en el trabajo para el desarrollo de competencias, la formación de conceptos de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, tiene un lugar preponderante. Entendemos la competencia como "*la capacidad de movilizar los recursos cognitivos o saberes para hacer frente a situaciones de la vida*" (Perrenoud, 2000.) Según esta definición, para que se lleve a cabo una competencia en la solución de una situación o problema, el alumno tiene que movilizar sus saberes. Pensando en alumnos con discapacidad intelectual nos planteamos algunas preguntas, ¿qué saberes pueden movilizar si no los han construido o los tienen muy limitados en comparación con los compañeros de su grupo? ¿Cómo hacer para que construyan los saberes indispensables para movilizarlos cuando tienen que resolver un problema? Las respuestas a estas preguntas nos llevan nuevamente a reconocer la importancia de los conceptos en la adaptación y autonomía de un alumno y el papel crucial que el maestro de apoyo tiene en esta tarea.

A pesar de la primacía que tienen los conceptos en la vida de los niños y adolescentes con discapacidad intelectual para que desarrollen competencias, es todavía frecuente encontrar alumnos en las aulas recortando, boleando, rasgando, coloreando o pegando, etc.

mientras sus compañeros trabajan temas conceptuales de alguna de las asignaturas, y peor todavía es encontrar esas prácticas en algunas aulas de apoyo. Esas actividades manuales, sin sentido, descontextualizadas y no situadas, están muy lejos de favorecer en ellos el acercamiento a las competencias para la vida, puesto que no proporcionan autonomía ni favorecen las competencias para resolver los problemas cotidianos que se presentan en esta sociedad siempre cambiante e imprevisible y en consecuencia no aceleran el desarrollo del pensamiento y la construcción de conceptos.

De una manera muy breve hemos explicado la importancia que tiene la formación de conceptos para la adaptación del niño a su medio y la responsabilidad de la escuela para llevar a cabo esta tarea. Revisemos ahora qué le compete al personal de USAER.

Papel del maestro de apoyo y del equipo técnico en el desarrollo de habilidades conceptuales.

Dada la trascendencia y la amplitud que tiene esta tarea, no puede ser llevada a cabo por una sola persona. El maestro de apoyo, como catalizador de las demandas, es quien tiene que organizar y coordinarse con el equipo de apoyo para realizar esta misión. Hay dos especialistas con quienes particularmente tendrá que organizar este trabajo; el psicólogo porque la formación de conceptos está íntimamente ligada a las funciones cognitivas de clasificación y seriación, entre otras; y el maestro de comunicación, porque dentro de su área los conceptos son elementos prioritarios en el componente semántico de la comunicación.

FIGURA 3: RESPONSABLES DEL DESARROLLO DE HABILIDADES CONCEPTUALES.

PSICÓLOGO	MAESTRO DE COMUNICACIÓN	MAESTRO DE APOYO
- Funciones cognitivas que son indispensables para la formación de conceptos: clasificación, seriación, comparación, entre otras.	- Aspecto semántico del lenguaje. - Utilización de conceptos en la interacción social.	- Trabajar los conceptos contemplados en las asignaturas o campos formativos. - Monitoreo del desarrollo de habilidades conceptuales en el niño en forma colaborativa con el maestro de grupo.

Nota: Para que un alumno con discapacidad intelectual desarrolle habilidades conceptuales se requiere el trabajo colaborativo entre el maestro de apoyo, el psicólogo y el maestro de comunicación.

Entre estos tres especialistas deberá llevarse a cabo el desarrollo de las habilidades adaptativas conceptuales de los alumnos con discapacidad intelectual, mediante un trabajo colaborativo. Para ello tendrán que plantear aprendizajes esperados conducentes a la formación de conceptos, cada uno desde su propia área. Al maestro de apoyo, además de la intervención individualizada también le corresponde realizar un proceso de monitoreo y seguimiento en colaboración con el maestro de grupo, acerca del avance conceptual manifestado en las asignaturas curriculares.

Es conveniente que revisen los aprendizajes esperados de las asignaturas, no sólo del grado sino, del nivel educativo que cursan, para identificar los conceptos que le faltan al alumno y que son indispensables para su adaptación.

Analizamos la importancia que tienen los conceptos en la vida escolar y social de los alumnos, pero es posible que todavía no nos quede claro qué son los conceptos, por lo que haremos a continuación una breve exposición del significado de “concepto”.

QUÉ SON LOS CONCEPTOS

Cuando leemos textos de Piaget o Vigotsky nos damos cuenta de que al hablar de conceptos los manejan en dos planos según el objetivo o la intención de lo que quieren explicar. En ocasiones el término se remite al proceso a través del cual el niño organiza la realidad y en ese plano su nombre correcto sería conceptualizar. En otros momentos se refiere a la representación mental producto de esa acción, la cual se constituye en la unidad de conocimiento básico que guía la conducta del sujeto, esto es el contenido cognoscitivo del concepto.

En este trabajo consideraremos el término como el contenido cognoscitivo, que es construido por el sujeto en interacción con su medio ambiente, pasando por diversas formas de pensamiento, hasta lograr la construcción del concepto como clase lógica, inclusiva, referida a los objetos, sucesos o eventos en el plano de lo físico, espacial, temporal, social, moral, etc. (*Ausubel, 1983*).

Para llegar al concepto, el niño pasa por un proceso de conceptualización en el que además de interactuar con los objetos necesita de la mediación para poder construirlo en aproximaciones sucesivas cada vez más elaboradas. Ejemplo de esta construcción es el proceso de adquisición de la lengua escrita, durante el cual el niño va formulando diferentes hipótesis hasta llegar a reconceptualizar la escritura como un objeto de representación efectiva y afectiva utilizada en su grupo social.

El niño asimila los conceptos de una manera activa, inicialmente mediante la actividad sensoriomotriz construye las primeras nociones de los objetos y posteriormente con la aparición del lenguaje y los procesos de simbolización, va logrando las definiciones de las características conceptuales que envuelven al objeto. La asimilación de los conceptos es al mismo tiempo un proceso de formación y uno de desarrollo de los mismos, de una manera informal o formal en el proceso enseñanza-aprendizaje. Saber asimilar un concepto no sólo es conocer las características del objeto y los fenómenos que abarca, o la posibilidad de definirlo, sino también el saber utilizarlo en la realidad, operar con él. La práctica es el punto de partida y el punto de llegada en el proceso de formación de conceptos y en ella ocupa un lugar muy importante el trabajo pedagógico para lograr el avance en los niveles de representación de los alumnos.

No es la intención presentar la teoría del Piaget acerca del desarrollo del pensamiento sin embargo, vamos a analizar algunos aspectos de la etapa sensoriomotriz y de la preoperatoria que pueden ayudar al maestro de apoyo a comprender mejor su tarea con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

PROCESO QUE SIGUE EL NIÑO EN LA FORMACIÓN DE LOS CONCEPTOS REFERIDOS A LOS OBJETOS Y FENÓMENOS DE LA REALIDAD

Para comprender el proceso que sigue el niño en la construcción de conceptos propiamente dichos, vamos a dar un repaso de las diversas conquistas en la aparición del pensamiento. Esta reflexión de los avances del niño es de capital importancia, ya que la formación del pensamiento y la formación de conceptos siguen un mismo proceso. Como veremos más adelante los preconceptos se observan en la etapa preoperatoria y los conceptos como tales se inician justamente en la transición hacia las operaciones concretas y se siguen desarrollando hasta llegar a las operaciones formales. Sin embargo, en los alumnos que presentan discapacidad intelectual estos logros cognitivos van apareciendo tardíamente.

El propósito de hacer este recorrido por la evolución del niño hacia la conquista del pensamiento tiene como propósito ofrecer a los maestros de apoyo que lo necesiten, algunos elementos teóricos que les ayuden a interpretar las observaciones que hacen cuando trabajan con los alumnos y a identificar algunos aspectos cognitivos de etapas anteriores que no hayan desarrollado, para diseñar estrategias pertinentes en la atención educativa.

Logros en el desarrollo del pensamiento de la etapa sensorio motriz:

El concepto de esquema según Piaget

Según Piaget (1969) la inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales. Comienza con la interacción entre el sujeto y el objeto, orientándose y explorando el mundo con acciones sensoriales (Piaget, 1969). Muy pronto estas comienzan a coordinarse. Articuladas entre sí forman sistemas que la psicología genética llama "esquemas de acción".

Un esquema es una sucesión de acciones, interiorizadas, que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. Al principio estos esquemas de acción están aislados, no se coordinan. Nada garantiza para el bebé, que el objeto chupado y el agarrado sean lo mismo. Mirar, chupar y agarrar son para él diferentes modos de conocer.

A los 4 – 5 meses, estos esquemas se coordinan y un objeto podrá ser observable, agarrable y al mismo tiempo chupable, dando lugar a un nuevo esquema. A través de estos esquemas de acción se logra una primitiva clasificación del mundo, según ciertas cualidades experimentadas por el bebé: lo que puede ser mirado, agarrado, chupado, arrastrado, etc.

En este momento el bebé todavía no tiene una representación mental de esta clasificación. Él "piensa" mediante acciones. Los objetos sólo existen para él en la medida en la que puede actuar sobre ellos. De la acción del sujeto depende la posibilidad de atribuir propiedades a los objetos.

La permanencia del objeto:

En los intercambios con el medio, el niño comienza a situarse a sí mismo en un mundo que se va objetivando y organizando paulatinamente. Piaget demuestra que hay nociones que requieren más tiempo para instalarse definitivamente. Tal es el caso de la permanencia del objeto.

Cuando un niño no ha construido la permanencia del objeto, no mirará ni buscará un objeto o persona que abandone su campo visual. Estar fuera del alcance de la vista es estar fuera de la mente. El bebé no tiene conocimiento de que los objetos o la gente existen independientemente de sus percepciones. El mundo del niño se limita a sí mismo y a sus acciones.

Mediante la experiencia el bebé aprende a anticipar el lugar donde caerán los objetos que son arrojados. Buscará activamente esos objetos en la ubicación esperada, especialmente cuando él los arroje o los deje caer. Mediante la manipulación de objetos el niño desarrolla

la habilidad para reconocer objetos semivisibles o buscará aquellos que estén semiocultos. Aprende también a reconocer los objetos por algún indicio: la cola del gato, la mamila del biberón, la voz o las pisadas de la mamá, etc. Gracias a la coordinación y diferenciación de los esquemas, el objeto podrá adquirir una permanencia sustancial que garantice su existencia "objetiva", más allá de la acción del sujeto (Piaget 1961).

Este avance lo consigue el niño antes de los dos años, sin embargo, en la población de alumnos con discapacidad intelectual encontramos niños de preescolar o de primaria que no han construido la permanencia del objeto. Ejemplo: *Samuel, un niño de ocho años con síndrome de Down, estaba trabajando en una actividad individual con el maestro de apoyo. Este le enseñó un dulce prometiéndole que se lo regalaría cuando terminara la actividad. Como el niño constantemente tomaba el dulce desesperado porque ya lo quería, el maestro lo guardó en la bolsa de su pantalón. El niño comenzó a llorar. "Mira" – le dijo el maestro "aquí lo tengo". El niño momentáneamente se alegró pero volvió a llorar cuando lo guardó de nuevo. Le volvió a enseñar el dulce y le dijo "Fíjate dónde lo voy a poner" y lo guardó de nuevo en la bolsa. Samuel se puso a llorar. El maestro repitió la actividad "Búscalo", le dijo el maestro. El niño buscó el dulce en la mesa de donde había desaparecido diciendo "No hay".*

El ejemplo anterior representa a los alumnos con discapacidad intelectual de preescolar o primaria que no han construido la permanencia del objeto y no se han formado la representación mental de que el objeto existe a pesar de que no esté a la vista. ¿Podrán estos alumnos adquirir los aprendizajes esperados en preescolar o primaria que demanden relaciones complejas? Seguramente responderemos que no.

Aquí hay un gran **compromiso para el maestro de apoyo, evaluar si este constructo ya lo consiguió el niño o qué tanto se ha acercado a él**. Si no ha sido construido deberá diseñar actividades para que el alumno avance en esa dirección, independientemente de la edad que tenga y del grado o nivel educativo que curse.

La inteligencia representativa de la etapa preoperatoria.

En este estadio, diversas conductas indican la posibilidad que tienen los niños de reemplazar en el pensamiento un objeto por una representación simbólica. El lenguaje, el juego simbólico y la imitación de conductas con el modelo ausente son justamente los que hacen posible esta constatación.

Las acciones se hacen internas a medida que el niño puede representar mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental o de una palabra. Esta acción interna o pensamiento

representacional libera también al niño del presente ya que la reconstrucción del pasado y la anticipación del futuro se hacen cada vez más posibles. El niño puede ahora representar experiencias anteriores y hace un intento por representárselas a los demás.

La imitación diferida:

En el periodo sensomotriz el niño utiliza varias formas simples de imitación: Inicialmente hace una representación de las acciones con el modelo presente; después las acciones simples se imitan en ausencia del modelo. Esa imitación diferida según Piaget es indicador de que el niño ha avanzado de la representación del modelo en vivo, a la representación en el pensamiento, que marca la transición del niño al periodo preoperacional.

Veamos el siguiente ejemplo: *En un preescolar los alumnos de tercero presentaron un bailable en honores a la bandera. Juanito, alumno de primero, estuvo muy atento, intentó moverse pero la educadora le dijo que se estuviera quieto. Más tarde Juanito hizo muchos intentos de bailar como lo habían hecho sus compañeros. Para poder imitar los movimientos varias horas más tarde, Juanito debió retenerlos en la mente*. Como el niño no copia la realidad sino que la interpreta a través de sus estructuras internas, la imitación no es exacta. Esta imagen interna es un ejemplo de lo que llamamos pensar.

La imitación es una función cognitiva indispensable en casi todos los aprendizajes esperados de cualquier asignatura, se utiliza para los aprendizajes de tipo motriz, social, afectivo, comunicativo y cognitivo. Es un desarrollo que los niños logran en edades muy tempranas, sin embargo en los alumnos con discapacidad intelectual aparece tardíamente y con una calidad muy limitada. **Un desarrollo pobre o ausencia de imitación puede dificultar la adquisición y la aplicación de los aprendizajes por lo que es necesario que el maestro de apoyo**, diseñe y trabaje estrategias mediante actividades contextualizadas y situadas para que los alumnos con discapacidad intelectual la desarrollen, independientemente del nivel educativo que están cursando.

Juego simbólico

Surgiendo casi al mismo tiempo que la imitación diferida, aparece otra forma de representar la realidad llamada juego simbólico. Al imitar cualquier conducta el niño utiliza algo para representar algo más, *"El juego simbólico comporta siempre, así, un elemento de imitación, funcionando como significante, y la inteligencia comienza a separarlo del significado (Piaget, 1966)*. Al separar el significante del significado el niño puede sustituir un significante por otro.

Por ejemplo una piedra y un carrito son significantes diferentes que en el juego simbólico pueden tener el mismo significado.

Una forma de juego simbólico es la de generalizar patrones primarios para la representación mental de nuevos objetos: un zapato es el teléfono, una rama es un carro o un avioncito. Más tarde incorporan esos juegos a estructuras de juego simbólico más largas y complejas. *La niña que juega a la comidita donde los alimentos son imaginarios y las muñecas son su familia, habla con ellas y les sirve la comida como si fuera la mamá.*

El juego simbólico es una de las bases cognitivas para el pensamiento abstracto y la formación de conceptos. Los niños con discapacidad intelectual difieren de los demás tanto en el periodo de aparición de esta función como en la calidad del juego simbólico. **El maestro de apoyo, necesita diseñar estrategias para trabajar el juego simbólico con los alumnos: con los de preescolar cuando vea que está tardando la aparición y especialmente con los de primaria y secundaria que no lo han desarrollado, ya que sin esta función todo el aprendizaje escolar será muy limitado.**

El lenguaje

Un logro importante del desarrollo infantil en el periodo preoperacional es la habilidad del niño para separar su pensamiento de la acción física. El niño es ahora cada vez más capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismo, mediante imágenes mentales y palabras. Así lo explica Piaget (1966): "*la utilización del sistema de los signos verbales obedece al ejercicio de una función simbólica más general, cuya propiedad es permitir la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de las cosas significadas*". La adquisición infantil del lenguaje está íntimamente ligada a otras formas de representación: imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo.

A medida que el niño avanza en el periodo preoperacional se vuelve cada vez más apto para representar objetos y eventos, tanto los presentes como los ausentes. También puede comunicar sus representaciones mentales a otros a través del lenguaje y del dibujo. Aunque este proceso de representaciones se inicia en la transición del periodo preoperacional continúa desarrollándose gradualmente a través de todas las etapas posteriores.

Preconceptos

¿Por qué en esta etapa se le llama preconceptos y no conceptos? Según Piaget en este periodo subsiste la imposibilidad de incluir los elementos dentro de una categoría, de identificar relaciones

entre los elementos y el todo y de identificar relaciones entre los elementos que conforman una clase. El niño ya tiene una imagen representativa del objeto, ya no depende de la presencia o la manipulación física; pero aun no llega a la generalización de la clase abarcativa.

Para Piaget (1966) "*el carácter propio de los preconceptos consiste en detenerse a mitad de camino, entre la generalidad del concepto y la individualidad de los elementos que lo componen, sin alcanzar ni la una ni la otra*". "El" pájaro, o "los" pájaros son dos formas de decir, utilizadas indistintamente por los niños de esta edad, sin verdadera conciencia de las diferencias que las separan. Por otra parte el objeto individualizado es una realidad clara para lo que está próximo en el espacio o en el tiempo, no así para lo que está lejano y es genérico como "los perros" "los carros", que no se refieren al perro o al carro conocido, sino a todos los perros o carros que puedan existir. El esquema así logrado "*no es todavía un concepto lógico y siempre está en parte relacionado con el esquema de acción y con la asimilación sensomotriz. Pero es ya un esquema representativo, y que llega, en particular, a evocar gran cantidad de objetos mediante elementos privilegiados considerados ejemplares-tipo de la colección preconceptual*" (Piaget, 1966).

Estos preconceptos, en consecuencia con el carácter general de la etapa preoperatoria, tienden a estar dominados por la acción, compuestos de imágenes concretas, antes que ser esquemáticos y abstractos.

Los preconceptos son maneras de organizar internamente el mundo en la etapa preoperatoria, pero no quiere decir que cuando llega a los 6 ó 7 años necesariamente ya haya formado conceptos. La formación conceptual es una conquista que se va logrando poco a poco y no se hace en forma global, puede ser que construya conceptos respecto a unos objetos o eventos en una edad, en cambio se mantenga preconceptual en otros. Incluso en la edad adulta todos o casi todos tenemos algunos preconceptos respecto a ciertos objetos de conocimiento.

Utilizando palabras más simples, los preconceptos son una forma de interpretar la realidad, principalmente bajo dos formas: utilizando la sobregeneralización y la particularización, sin organizar la clase o sea el concepto general.

Algunos ejemplos de preconceptos son los siguientes:

En un proyecto de ciencias naturales de tercer grado, Luis dice que en el dibujo hay dos vacas (una vaca y un dálmata), porque particulariza a un solo atributo, entonces todos los animales blancos con manchas negras son vacas.

Un alumno de secundaria con discapacidad intelectual dice que Selene Gómez (conductora de paranormal), es su novia. Seguramente el concepto de novia, lo centra en que sea persona del sexo opuesto y que le guste. (Se cuestionó al alumno y se constató que no lo decía en sentido figurado)

En la asignatura de geografía Laura, de cuarto grado pregunta "Qué es más lejos, Monterrey o Nuevo León" La maestra le explica que nuevo León es un estado que abarca muchas ciudades y una de ellas es Monterrey. Laura contesta: "Si. Ya sé. ¿Pero, qué queda más lejos?" Aquí la alumna está pensando de particular a particular sin establecer relación con la clase general.

En los alumnos con discapacidad intelectual los preconceptos se extienden a lo largo de toda la vida si no hay una mediación efectiva, profesional, bien estructurada y planificada. **Es posible y la experiencia lo comprueba, que los alumnos con discapacidad intelectual puedan llegar a construir conceptos abstractos pero solamente si reciben la ayuda adecuada. Aquí la figura del maestro de apoyo tiene un papel fundamental.**

Transición del pensamiento preconceptual al conceptual.

En la transición hacia las operaciones concretas las estructuras rígidas, estáticas e irreversibles típicas de la organización del pensamiento preoperacional comienzan a "abrirse" y se hacen más plásticas, móviles y sobre todo se descentran y se hacen reversibles en su funcionamiento. Pero el proceso de descentración es al principio sólo fragmentario y semirreversible: inicialmente el niño es capaz de hacer compensaciones parciales y momentáneas a las que Piaget llama regulaciones.
Algunos ejemplos del pensamiento del niño en esta etapa de transición son los siguientes:

Miguel, alumno con discapacidad intelectual de sexto grado dijo en una clase de matemáticas: "Rectángulo es cuadrito, pero más poquito" "¿Por qué? le preguntó la maestra" "porque mira" contestó señalando el lado largo del rectángulo. Luis había formado un concepto primitivo de cuadrilátero aplicando el cuadrado para todos ellos, ahora comienza a establecer la diferencia entre el todo y las partes.

Amalia dijo después de dar vueltas, "parece que las cosas dan vueltas pero no, están paradas" La niña va saliendo del pensamiento egocéntrico, se da cuenta que cuando ella gira parece que los objetos dan vueltas pero sólo es apariencia.

Si el maestro de apoyo observa cuidadosamente a los alumnos se dará cuenta cuándo empiezan a dejar los preconceptos y a construir conceptos lógicos, inclusivos y abarcativos

en las diferentes asignaturas o campos formativos. Es conveniente recordar que **sí es posible que los alumnos con discapacidad intelectual construyan conceptos** si se hace el trabajo adecuado en el cual el maestro de apoyo tiene el papel principal.

La transición de los preconceptos a los conceptos marca el inicio de la siguiente etapa, las operaciones concretas. En esta etapa y en la siguiente que es la de las operaciones formales, el niño va ampliando y perfeccionando los conceptos, haciéndolos más incluyentes y lógicos.

Someramente y con riesgo de un trabajo parcializado, hemos analizado los principales logros que anteceden a la formación de conceptos y cómo el niño los va construyendo a partir de la interacción con el objeto. Comparemos ahora el proceso de los alumnos con un desarrollo normal con el de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en la formación de conceptos.

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS ENTRE LOS NIÑOS CON Y SIN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El proceso que siguen los niños para construir conceptos es el mismo, tanto en alumnos regulares como los que presentan discapacidad intelectual; con la diferencia de que, los primeros los construyen de forma incidental, es decir, de manera espontánea, mientras que los que tienen discapacidad intelectual requieren de un apoyo sistemático, intencionado y constante. Por ejemplo: *Una educadora de tercero de preescolar está trabajando el aprendizaje esperado: "Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos" En el grupo está Mariana, niña con Síndrome de Down, quien revuelve el material que están clasificando, lo lame, lo avienta*. Para que la niña se involucre y logre lo que la maestra pretende, necesita mediación individual pues no es suficiente con la que se está dando a todo el grupo, ni es suficiente con el modelo que representan los demás alumnos. Naturalmente es el maestro de apoyo quien puede hacer un acompañamiento directo a la alumna para apoyarla y mediarla a lo largo de la actividad.

También hay diferencias en el tiempo. Los alumnos con discapacidad intelectual construyen los conceptos más tardíamente y de forma más pobre y elemental que los demás niños. Las personas con discapacidad intelectual difícilmente llegarán a construir los conceptos de las operaciones formales: sin embargo con una buena atención educativa, es posible que transiten en un nivel de pensamiento muy cercano a las operaciones concretas y algunos podrán llegar a este tipo de operaciones. Con este nivel de pensamiento y las habilidades prácticas y sociales que hayan logrado, podrán vivir de una manera más o menos funcional. Ejemplo de un concepto construido tardíamente: *Ángel tiene catorce años y está en primero*

de secundaria. Tiene síndrome de X Frágil con discapacidad intelectual severa. La maestra de apoyo jugó a la tiendita en el aula de apoyo junto con otros tres alumnos. Ángel tuvo muchas dificultades para comprar pues requería el billete o las monedas exactas. No admitía que una paleta que costaba cinco pesos pudiera pagarla con dos monedas de a dos y una de a peso. La maestra practicó con él comparaciones de cantidades con monedas, él afirmaba tener más cuando tenía dos de a peso y menos cuando tenía una de a dos. Vemos que este concepto que es construido y utilizado con eficacia por niños de cuatro o cinco años lo está apenas construyendo Ángel que tiene catorce.

Todos los niños con y sin discapacidad intelectual van elaborando los conceptos a partir de la actividad motriz, hacia niveles cada vez más elevados de representación mental. Los conceptos siempre van de la acción física a la acción interiorizada, de la manipulación a la representación. Esta es una pista a seguir en la intervención directa que el maestro de apoyo realiza con los alumnos y es útil también en la asesoría que proporciona al maestro de grupo cuando atiende alumnos con discapacidad intelectual.

Los niños son curiosos por naturaleza y van interactuando espontáneamente con los objetos que les presentan los adultos o que ellos mismos buscan por propia iniciativa y necesidad de explorar el mundo. En esta interacción van formando nuevas estructuras mentales y por lo tanto desarrollan nuevos conceptos. Así aprenden muchos conceptos referidos a los objetos, al tiempo, a las dimensiones, la sociedad, etc. En cambio, los que tienen discapacidad intelectual no tienen la misma necesidad y curiosidad por explorar el mundo. Requieren que los expongan a situaciones variadas y ricas en contenidos, situaciones y materiales. Pero hay que considerar que no es suficiente exponer al niño a situaciones enriquecedoras, sino que es preciso inducir a la exploración de esos materiales y situaciones, utilizando el recurso de la mediación. El trabajo del maestro de apoyo mediante actividades enriquecedoras es fundamental para que el alumno amplíe su mundo y por tanto sus conceptos.

Cuando juegan, conviven, estudian o hacen cualquier otra actividad, los niños aplican espontáneamente sus estructuras previas a situaciones nuevas. A los que tienen discapacidad intelectual es necesario mediarlos para que el nuevo concepto se integre a sus conocimientos previos, induciéndolos a la vez para que formulen un nuevo concepto o un detalle más en el que ya tenían. Por insignificante que parezca, la integración de un nuevo detalle es un gran avance hacia la conceptualización y el pensamiento. Ejemplo de cómo hay que mediar a los alumnos para que integren nuevos conceptos a sus aprendizajes previos es el siguiente:

En la asignatura de exploración de la naturaleza y la sociedad, el maestro de grupo está trabajando el aprendizaje esperado "Identifica y clasifica las plantas y los animales de lugares cercanos a partir de sus características generales". En el grupo está Andrea, alumna de ocho

años con discapacidad intelectual. La maestra de apoyo se sentó junto a ella para hacerle mediación. Anticipó que no podría clasificar todo el material (eran estampas de plantas y animales de las que se venden en las papelerías) y le dejó solamente las de un gato, un perro, una vaca, un caballo, un pollito, un pájaro, un grillo y un gusano.

Maestra: -Vas a juntar estos animales poniendo juntos los que se parecen.
Andrea (Se queda viéndolos sin hacer nada)
Maestra –Junta los que se parecen.
Andrea (Amontona las estampas)
Maestra:-A ver, (le enseña el perro). ¿Hay uno que se parece a éste?
Andrea – No.
Maestra (Le enseña el gato). ¿Éste no se parece al perro?
Andrea –No.
Maestra - ¿Por qué dices que no se parece?
Andrea –No muerde.
La maestra hubiera podido seguir la clasificación de los animales que muerden ya que la niña comenzó a hacerla, pero se fue por otra vía que también resultó útil. Le dio un criterio de clasificación considerando el contexto de la alumna.
Maestra: -Fíjate bien y dime ¿Dónde vive éste? (Le muestra al perro)
Andrea: -Mi casa
Maestra: -Junta otro que viva en la casa.
Andrea: No tengo.
Maestra: -¿Este no vive en la casa? (Le muestra al gato)
Andrea: -Con mi abuelita.
Así continua la actividad hasta que logra clasificar los animales que viven en la casa, incluso agrega otros que no estaban en las tarjetas.
En este ejemplo vemos cómo es necesario que el maestro de apoyo haga mediación para que el niño movilice sus conocimientos previos y los aplique a situaciones nuevas para construir conceptos a partir de estas situaciones.

En la interacción cotidiana con los objetos, los alumnos establecen espontáneamente relaciones de todo tipo: causales, lógicas, simétricas, asimétricas, etc. que constituyen el origen del concepto. Cada aprendizaje nuevo modifica sus estructuras mentales y facilita la adquisición de otros conceptos cada vez más elaborados, hasta construirlos como clase lógica, abarcativa e inclusiva. Los niños que tienen discapacidad intelectual no tienen esta modificabilidad estructural cognitiva tan desarrollada. **Con ellos el maestro de apoyo tiene un enorme compromiso: mediarlos para que establezcan todo tipo de relaciones con todo tipo de objetos.**

Cuando uno de estos alumnos es mediado sistemática y continuamente, se está trabajando con el cerebro primordialmente a nivel cortical. Cada vez que el maestro de apoyo hace una

buena mediación con un objeto de conocimiento adecuado, el cerebro del niño establece nuevas conexiones sinápticas y genera mayor flujo de neurotransmisores. Este trabajo a conciencia producirá a mediano plazo una mejora general en el funcionamiento cognitivo y adaptativo del niño.

Someramente hemos explicado hasta aquí algunas diferencias en la formación de conceptos entre los niños que presentan discapacidad intelectual y los que no la presentan. Es muy interesante analizar un poco más las dificultades que enfrentan en la escuela debido a la distancia conceptual entre ellos y sus compañeros.

Los alumnos con discapacidad intelectual tienen muchas dificultades en la escuela debido a su pobreza de conceptos, que constituye una gran desventaja respecto a los demás alumnos. Los aprendizajes escolares en su mayoría suponen que los alumnos han construido ciertos conceptos, y partiendo de ellos se estructuran los aprendizajes esperados. Casi todos, por no decir todos, los alumnos con discapacidad intelectual no han construido los conceptos implicados en ellos. Pongamos algunos ejemplos y pensemos en un alumno con discapacidad intelectual que conozcamos, analizando el acercamiento que tiene a los conceptos que involucra el aprendizaje esperado.

Preescolar (Programa 2011).

- *Comunica posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como: dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, hacia adelante, etc.*
- *Describe las características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el color, tamaño, textura, y consistencia de los elementos no vivos.*
- *Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a* partir de *utensilios domésticos u otros objetos de uso cotidiano, herramientas de trabajo, medios de transporte y de comunicación y del conocimiento de costumbres en cuanto a juegos, vestimenta, festividades y alimentación.*
- *Habla acerca de cómo es él o ella, de las cosas que le gustan o le disgustan, de su casa, de su ambiente familiar y de las cosas que vive en la escuela.*

Primaria quinto grado (Programa 2011)

- *Localiza capitales, ciudades y otros lugares representativos de los continentes a partir de las coordenadas geográficas.*
- *Distingue espacios agrícolas, ganaderos, forestales y pesqueros en los continentes en relación con los recursos naturales.*
- *Ubica la Reforma y la República Restaurada aplicando los términos década y siglo, y localiza las zonas de influencia de los liberales y conservadores.*
- *Compara la calidad de vida de los continentes a partir de los ingresos, empleo, salud y ambiente de la población.*

- *Explica el funcionamiento de un circuito eléctrico a partir de sus componentes, como conductores o aislantes de la energía eléctrica.*

Secundaria. (Programa de Ciencias con énfasis en Biología 2011).

- *Se reconoce como parte de la biodiversidad al comparar sus características con las de otros seres vivos, e identificar la unidad y diversidad en relación con las funciones vitales.*
- *Identifica el registro fósil y la observación de la diversidad de características morfológicas de las poblaciones de los seres vivos como evidencias de la evolución de la vida.*
- *Explica algunas causas del incremento del efecto invernadero, el calentamiento global y el cambio climático, y sus consecuencias en los ecosistemas, la biodiversidad y la calidad de vida.*
- *Explic*a semejanzas y diferencias básicas entre la reproducción asexual y sexual.

Con estos ejemplos y el conocimiento que los maestros de apoyo tienen de las características generales de los alumnos con discapacidad intelectual, seguramente ya apreciaron la distancia que hay entre ellos y estos aprendizajes esperados. Esta es una enorme dificultad para el maestro de grupo y también para el maestro de apoyo, la distancia es tan grande que se requiere una competencia docente bien desarrollada, para hacer las adecuaciones pertinentes y elegir la o las modalidades de atención más favorecedoras.

ANEXO DE CAPÍTULO

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES CONCEPTUALES, RELACIONADAS CON LOS CONTENIDOS CURRICULARES.

Actividad 1: "SABORES A LA CARTA"
Tomada de "Mis 500 estrategias" con adaptaciones.

Ejemplo de elementos curriculares con los que se relaciona
Nivel educativo: Primaria. Grado: Primero.
Asignatura: "*Exploración de la naturaleza y la sociedad*".
Aprendizaje esperado: "*Reconoce que sus sentidos funcionan de manera integrada y le permiten relacionarse con su alrededor*".

En esta actividad no se pretende que el alumno establezca clases abarcativas, sino que reconozca algunas características esenciales de los objetos. Este reconocimiento es básico para establecer categorías, que serán las que sustentan a los conceptos.

Las características que se pueden extraer de los objetos son muchas: colores, formas, texturas, temperaturas, tamaños, etc. Para reconocer esas propiedades se utilizan en primer lugar los sentidos en forma integral: Un objeto al mismo tiempo puede ser áspero, grande, oler agradable, blando, etc. Coordinar todos estos elementos es una característica del pensamiento conceptual.

Los alumnos con discapacidad intelectual tienen mayores problemas que los demás para coordinar e integrar las características diferentes que definen a un objeto. Esta actividad pretende ser solamente un ejemplo, tal vez no tan bien elaborado, de cómo podemos favorecer la formación de conceptos utilizando otros canales, además de la vista.

Procedimiento
Exploración general.
- Poner en la mesa diversas frutas (Plátano, naranja, manzana, limón, guayaba, etc.)
- Van tocando cada una de las frutas, las huelen, dicen su nombre, el maestro les da un pedacito a probar y dicen si les gusta o no.

Reconocimiento por medio del tacto.
- La maestra les venda los ojos y les va dando cada fruta para que la toquen, ellos deben decir su nombre o según su lenguaje decir qué fruta es.

- La maestra va mediando a cada uno según las dificultades que presenten. Puede decirle algunas características como: es amarillo, se lo comen los changos, etc.

Reconocimiento por medio del gusto.
- La maestra les va dando un trocito de fruta para que los niños la reconozcan mediante el gusto.
- La maestra va mediando a cada niño según las necesidades que vaya presentando.

La actividad se puede realizar en dos o tres sesiones, pueden hacer otras actividades relacionadas, por ejemplo:
- Visitar una frutería. Dibujar las frutas que venden y observar cómo las acomoda el vendedor.
- Jugar a la frutería, clasificando las frutas, poniendo nombres con la hipótesis de escritura que cada uno tenga, comprar y vender, etc.
- Hacer una ensalada de frutas.

Actividad 2: "LA GRANJA"
Adaptación de la actividad "El Zoológico" (Mis 500 estrategias)

Ejemplo de contenidos curriculares con los que se puede relacionar
Nivel educativo: preescolar.
Campo formativo: *Exploración y conocimiento del mundo.*
Aprendizaje esperado: *"Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles, plantas de ornato, entre otras".*

Los alumnos con discapacidad intelectual presentan serias dificultades para formar categorías y clases, por lo tanto la formación de conceptos es sumamente limitada. Actividades parecidas a ésta ayudan al niño a que poco a poco vaya logrando salir de las relaciones particulares entre los elementos y avance hacia los conceptos, que como dijimos forman clases abarcativas y jerárquicas.

Desarrollo
- El maestro prepara material didáctico de animales de cuatro y de dos patas. Según el nivel de representación de los alumnos decidirá si lo hace con animalitos de plástico o con dibujos o fotografías.
- Enseña los dibujos o figuras a los niños y los cuestiona acerca de su nombre, dónde viven, cuántas patas tienen y qué sonido hacen.

- Proporciona información cuando no saben la respuesta.
- Mete las tarjetas o figuras en una bolsa o caja que no deje ver los objetos.
- Cada niño saca una figura y camina en cuatro o dos patas según el animal que le tocó y va haciendo el sonido del animal. El maestro irá haciendo mediación para que los niños puedan hacer la actividad y avancen en el concepto de animales de dos y cuatro patas.
- Los demás niños tratan de adivinar de qué animal se trata.
- Ya sea que le adivinen o no, muestra la figura y recibe retroalimentación del maestro acerca de cómo lo hizo.
- Con palitos o tiras de papel el maestro hace dos corralitos para que los niños encierren en uno los que caminan en cuatro patas y en otro los que caminan en dos. Hace mediación a los niños que tengan dificultades para colocar su animal en el corral que le corresponde.
- Según el nivel conceptual de los alumnos puede ir haciendo contrasugerencias, ¿El pato se puede meter en este corral (el de los animales de cuatro patas)? Un niño dijo que si se podía ¿tú qué crees? Etc.
- Según el nivel de los niños, puede cuestionarlos y mediarlos para que le pongan nombre a cada uno de los corrales.

CAPÍTULO 7

COMPETENCIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS

En la sociedad actual, con sus cambios acelerados se hace necesario más que nunca que la escuela enseñe a pensar a los alumnos. En este sentido, hay que señalar que la mayoría de ellos puede desarrollar la capacidad de pensar en forma espontánea y sin necesidad de una enseñanza explícita y metódica. Aprenden a pensar a través de las actividades que realizan en diferentes situaciones cotidianas y en particular en la escuela mediante los aprendizajes esperados que se les van planteando en las asignaturas de primaria y secundaria o en los campos formativos de preescolar. En cambio otros alumnos, entre ellos los que tienen discapacidad intelectual, necesitan una enseñanza específica y adecuada para aprender a pensar.

En los capítulos anteriores afirmamos y dimos muestras para saber con toda certeza que los alumnos con discapacidad intelectual pueden mejorar en sus habilidades adaptativas, conceptuales sociales y prácticas, siempre y cuando reciban los apoyos suficientes y adecuados. En esta parte vamos a explicar cómo el funcionamiento cognitivo también puede mejorar cuando la escuela ofrece las estrategias y la mediación requerida, considerando sus limitaciones y fortalezas.

Por eso, uno de los mayores retos que tienen los maestros de apoyo y en general el personal de USAER hacia los alumnos que presentan discapacidad intelectual es poner todo su profesionalismo en la búsqueda y aplicación de estrategias para desarrollar sus habilidades cognitivas. Indudablemente es una tarea muy complicada para la cual se necesitan, como en todas las competencias, conocimientos especializados, habilidades específicas y principalmente un gran compromiso.

Afortunadamente hoy sabemos que es posible aumentar el potencial cognitivo de un alumno, pues se considera que las habilidades del pensamiento no son estáticas, sino que están sujetas a modificación y mejora con el entrenamiento adecuado. Las teorías de la mediación del aprendizaje (Vigotsky, 1979; Feuerstein 1986) y otras más, postulan y defienden la modificabilidad cognitiva aún con los alumnos más afectados. Consideran que la inteligencia es mejorable, especialmente si se inicia el entrenamiento en edades tempranas y con los métodos adecuados. Como señala Smith (1987) "del mismo modo que un atleta dotado de una estructura muscular y ósea determinada puede aprender a emplearla con más o menos habilidad, es posible que una persona que tiene determinadas capacidades mentales pueda aprender métodos para emplearlos con eficacia". Al igual que las habilidades motrices, las habilidades del pensamiento se pueden enseñar, practicar y aprender.

El propósito de este capítulo es precisamente, analizar algunas estrategias para entrenar el pensamiento de los alumnos que tienen discapacidad intelectual. Esta población presenta características cognitivas amplias y diversas y aunque por definición todos tienen limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, éstas varían de uno a otro y en el mismo niño van cambiando conforme se incorporan y aplican los apoyos. Dada la variedad de alumnos en edad cronológica y niveles de desarrollo cognitivo, no es posible ni útil ofrecer un catálogo de actividades, más bien daremos unas orientaciones generales que puedan ser aplicadas con todos los alumnos dentro de las asignaturas o campos formativos según el nivel que cursan.

Primeramente vamos a plantear el concepto de inteligencia que será punto de partida para las reflexiones que iremos desplegando a lo largo del tema.

CONCEPTO DE INTELIGENCIA

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo de los años acercándose paulatinamente a una concepción más global, que abarca prácticamente todas las esferas de la persona. Ha pasado de considerarse una serie de habilidades más o menos medibles a un perfil global de capacidades cognitivas que permiten hacer frente a las situaciones de la vida de manera eficiente.

Existe una gran variedad de definiciones de inteligencia de acuerdo a las teorías que las sustentan y cada una ha ido aportando elementos nuevos. Actualmente hay una tendencia a concebirla como una capacidad para: responder de la mejor manera a las exigencias que la vida va planteando, reflexionar, examinar, acumular datos relevantes y útiles en la solución de problemas, conocer significados, dar respuesta y plantear ideas lógicas, además de tomar decisiones pertinentes. La idea de considerar a la inteligencia como una capacidad

para adaptarse no es nueva, ya Piaget la consideraba como un instrumento de adaptación al medio en que vive una persona.

El concepto de inteligencia que propone la AAIDD lleva esta misma tendencia. La inteligencia se explica dentro del enfoque ecológico como una capacidad que es producto tanto de la condición biológica de la persona como de las oportunidades que el contexto le brinda para su desarrollo. Se considera como una herramienta indispensable para que el individuo funcione adecuadamente dentro de su ambiente.

En la última edición de la AAIDD se explica de la siguiente manera.

FIGURA 1: DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA SEGÚN LA AAIDD

La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye:

- Razonamiento
- Planificación
- Resolución de problemas
- Pensamiento abstracto
- Comprensión de ideas complejas
- Aprendizaje rápido
- Aprendizaje a partir de la experiencia. (Gottfredson, 1997; Schalock, 2010))

Nota: Componentes de la inteligencia según la AAIDD.

De acuerdo a esta definición la inteligencia no consiste en acumular y repetir información, responder un test obteniendo puntuaciones altas, hacer exámenes y sacar buenas calificaciones. Más bien es una capacidad amplia que ayuda a la persona entender el entorno que la rodea, darle sentido a las cosas y decidir qué hacer frente a diversos problemas y situaciones.

Aunque el concepto de inteligencia no está explicitado en los planes y los programas de estudio de Educación Básica, ésta es la conceptualización en la que se apoya el trabajo para el desarrollo de competencias y ese es el sentido que le vamos a dar a lo largo de este trabajo.

En primer lugar intentaremos utilizar este concepto de inteligencia en la elaboración de programas y planes de atención para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Generalidades de los programas

A partir de los años sesentas se han desarrollado un buen número de programas basados en la suposición de que las habilidades del pensamiento no son innatas, sino que están sujetas a modificabilidad y mejora mediante el entrenamiento. Todos tienen como propósito general enseñar a pensar a los alumnos. *Enseñar a pensar consiste en ayudar a los alumnos a que desarrollen habilidades de razonamiento lógico, de analogía, de inferencia, solución de problemas, sentido de la curiosidad, conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, etc. (Verdugo, 2006)*

Aunque organizan las habilidades cognitivas cada uno a su manera, utilizan metodologías diferentes y tienen sus propios instrumentos para llevar a cabo el entrenamiento, coinciden en que todos tratan de desarrollar cuatro aspectos fundamentales del pensamiento:

- El razonamiento
- La solución de problemas
- La creatividad y
- La metacognición

Hay programas cuyos resultados ya han sido probados satisfactoriamente como el *Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (1980) o el Proyecto de Inteligencia Harvard* dirigido a los adolescentes con problemas en sus habilidades cognitivas (Adams y colaboradores, 1982), y otros más de reconocidos alcances. Sin embargo no pretendemos casarnos con ninguno de ellos, ni los proponemos para aplicarlos con los alumnos.

Estamos de acuerdo en las bondades que tienen al utilizarse con la población que presenta discapacidad intelectual y reconocemos que es válido que los psicólogos o maestros de apoyo los apliquen si cuentan con la formación para hacerlo. Tienen sin embargo, desde nuestro punto de vista dos inconvenientes: el primero es que no están vinculados con las asignaturas o campos de formación para la educación básica y eso dificulta la transferencia de las habilidades aprendidas a las actividades escolares, y segundo, que implican un costo, que muchas veces no se está en condiciones de cubrir.

En lo que sí estamos de acuerdo es que cada alumno con discapacidad intelectual que sea atendido en la USAER debe tener un programa elaborado ex profeso para el desarrollo de sus habilidades cognitivas y la mejora de su pensamiento.

Estos alumnos necesitan la mediación constante para aprender a pensar, por tal motivo no es suficiente el trabajo directo del psicólogo en la visita semanal o quincenal a la escuela, ellos requieren entrenamiento diario que puede darse en las mismas actividades grupales haciéndoles ajustes y aplicando mediación. Por eso el programa no debe reducirse al quehacer del psicólogo, aunque en esta área es el que tiene una mayor responsabilidad, sino que se debe contemplar la participación de todos los agentes que atienden al alumno, con la asesoría y el trabajo colaborativo del maestro de apoyo.

Sugerimos que el programa que se ha de aplicar a cada alumno sea elaborado expresamente para él, siguiendo los momentos del proceso de atención tal como lo llevamos en el estado de Aguascalientes.

Proceso para la elaboración de los programas o planes de atención para desarrollar las habilidades cognitivas de un alumno.

Identificación de las funciones cognitivas que necesitan trabajarse con el alumno:

Un programa para el desarrollo cognitivo debe partir de una identificación clara de las habilidades cognitivas que el niño necesita desarrollar. Tratándose de alumnos con discapacidad intelectual, según el grado de afectación, presentan una necesidad generalizada en estas habilidades pero siempre habrá prioridades y es el establecimiento de las mismas el propósito de esta fase del proceso de atención.

a) Observación:

Para identificar las funciones o habilidades cognitivas que deben trabajarse con el alumno el principal punto de partida debe ser la observación directa de su desempeño cognitivo en las actividades curriculares. Tradicionalmente se ha dejado a los **psicólogos** la tarea de observar este aspecto, pero nosotros consideramos que los **maestros de apoyo** también deben intervenir porque ellos serán quienes asesoren y colaboren con el maestro de grupo en esta difícil tarea, además de que tendrán que aplicar directamente algunas estrategias dentro de las asignaturas o campos formativos para ayudar a mejorar el pensamiento del niño.

Los indicadores que no deben faltar en esa observación son:

- Habilidades cognitivas en las que tiene mayores problemas, por ejemplo: nivel de atención y tiempo que dura en actividades que son de su interés, memoria, percepción, comparación, clasificación, secuenciación, relaciones causa efecto, y/o otras que se consideren necesarias o que se presenten en el desarrollo de la actividad.
- Cómo afectan las limitaciones cognitivas en el desempeño curricular de los alumnos y qué

tanto les dificultan la adquisición de los aprendizajes esperados. En cuáles asignaturas y campos formativos tienen mayores dificultades y cuáles funciones cognitivas son los prerrequisito para ellas.

- Es importante observar también la metodología del maestro: el tipo de actividades, las agrupaciones entre compañeros, la mediación que hace con el alumno que presenta discapacidad intelectual, los ajustes a las actividades y las oportunidades que le da para desarrollar su pensamiento.

b) Evaluación de la funciones cognitivas mediante la aplicación de pruebas.

Los **psicólogos** evalúan las habilidades cognitivas de los alumnos mediante pruebas estandarizadas y no estandarizadas, haciendo un análisis cualitativo de los resultados acerca de cuáles son sus fortalezas y sus debilidades y el impacto que tienen en el aprendizaje escolar y la vida cotidiana.

Frecuentemente un alumno con discapacidad intelectual no alcanza puntuación en una prueba estandarizada como WISC o WIPPSI, o por sus características personales no se le puede aplicar. Esto no es justificación para dejar al alumno sin evaluación, ya que se pueden aplicar pruebas no estandarizadas como las que se derivan de la teoría psicogenética para valorar el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento u otras que el mismo psicólogo diseñe para conocer las fortalezas y debilidades en diferentes funciones como la memoria, la atención, la comparación, la imitación, etc.

Los resultados de las pruebas se deben comparar con los datos obtenidos en la observación directa en el aula y así determinar las fortalezas y debilidades que serán la base para la elaboración del programa de entrenamiento cognitivo.

Llenado del informe de evaluación psicopedagógica.

Hay dos puntos que son de capital importancia y que se tienen que considerar a la hora de llenar el informe de evaluación psicopedagógica.

- Aunque generalmente se le deja al **psicólogo** la tarea de evaluar y decidir qué fortalezas y debilidades se registran en la evaluación psicopedagógica, es muy importante que el **maestro de apoyo** intervenga, puesto que él está observando constantemente las dificultades cognitivas que presenta el alumno en las actividades escolares, y además, él será quien apoye día a día al maestro de grupo en la mediación para la mejora del pensamiento del niño.

- Es recomendable que las fortalezas y debilidades detectadas se expresen en términos de desempeño del alumno. Por ejemplo no es lo mismo decir: "*El alumno tiene un nivel de maduración visomotora cuatro años seis meses por debajo de su edad cronológica", que decir "el alumno tiene dificultades en la percepción visomotora que se manifiestan en dificultades para trazar números, letras, hacer dibujos, etc*. No se trata solamente de enumerar las habilidades en las que tiene mayores limitaciones sino de decir brevemente cómo afectan el desarrollo de aprendizajes esperados.

Vamos a poner el ejemplo Fabiola, alumna de nueve años con discapacidad intelectual, que asiste a segundo grado de educación primaria en una comunidad rural. (Evaluación psicopedagógica elaborada por una USAER, 2011).

FIGURA 2: EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES LOGRADAS EN EL AREA COGNITIVA

ÁREAS DE DESARROLLO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Área Intelectual/Cognitiva. ¿Cuáles son sus fortalezas en el área cognitiva? ¿Las utiliza en la convivencia y/o las actividades de la vida diaria? ¿Tiene creatividad para resolver problemas curriculares y/o de la vida? ¿En qué asignaturas tiene mayores dificultades? ¿Qué habilidades cognitivas son esenciales para los aprendizajes de esas asignaturas? ¿Qué nivel de desarrollo tienen esas habilidades cognitivas básicas? (atención, memoria, procesamiento de la información, clasificación, seriación, etc.)	- Pone atención hasta por 10 minutos en una actividad que le interesa. - Puede recordar un evento escolar al día siguiente y hacer referencia a él con su escaso vocabulario.	- Su madurez visomotora es muy pobre, no logra copiar ni una letra o número, esto dificulta las asignaturas que requieren representación gráfica como español o matemáticas. - No sabe comparar objetos (animales, plantas) no logra identificar un rasgo común. Presenta dificultades generales en exploración de la naturaleza y la sociedad. - No establece secuencias entre objetos considerando el tamaño de las cosas o el orden de un suceso aunque sea de dos pasos. Esta limitación afecta las asignaturas de matemáticas y español. - No logra imitar movimientos o acciones, lo que afecta su rendimiento en todas las asignaturas, específicamente en educación física, educación cívica y ética y educación artística.

Nota: Las fortalezas y debilidades en el desarrollo cognitivo se tienen que expresar en términos de desempeño.

Una vez anotadas las fortalezas y debilidades del alumno es conveniente asentar también las fortalezas y debilidades de los profesores en la atención del alumno, haciendo uso de las observaciones que previamente se hicieron en el aula regular y en las clases de educación física y educación artística. Evaluar el contexto escolar y áulico ayuda a planificar la asesoría y seguimiento que se les brindará a los profesores.

En la evaluación psicopedagógica hay un apartado para puntualizar los apoyos que recibe o los obstáculos que encuentra dentro del aula. Esta parte es muy importante puesto que de ella se derivarán acciones para realizar en forma colaborativa ente el maestro de apoyo y el de grupo.

Siguiendo con el mismo ejemplo de Fabiola que describimos en el punto anterior encontramos que no está recibiendo el apoyo que requiere para agilizar su pensamiento y desarrollar sus habilidades cognitivas. (Véase figura 2)

FIIGURA 3: EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR

CONTEXTO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Contexto escuela regular: ¿El maestro(a) pone actividades que hagan reflexionar? ¿Diversifica las actividades y la organización del grupo? ¿Diversifica y adecúa los materiales? ¿Parte de la zona de desarrollo próximo? ¿Pone actividades especiales cuando el alumno las requiere? ¿Enseña y evalúa en forma contextualizada?	- La maestra muestra afecto a la niña y se interesa por ella en sus necesidades básicas. - El maestro de educación física cuida de que no la lastimen los compañeros.	- Las actividades que le pone a la niña son de iluminar una figura simple que se convierte en rayones sin sentido. - En las actividades de equipo no participa, se sienta con los compañeros sin hacer ni decir palabra. - La maestra no la hace reflexionar, se dirige a ella solamente para preguntarle si quiere ir al baño, la elogia porque está sentadita y callada, le pregunta si desayunó, etc. - Pasa la mayor parte de la jornada escolar en el aula de apoyo en donde se le trabaja un rato directamente y el resto está solamente en calidad de visita. - En educación física generalmente no participa, el maestro la invita a integrarse, hace algunos movimientos nada parecidos al modelo presentado y se queda quieta de nuevo. - Lo mismo ocurre en educación artística. No da problemas, intenta imitar lo que hacen los demás niños, sin lograr un acercamiento al modelo y vuelve a quedarse sin hacer nada.

Nota: Evaluar el contexto áulico del alumno es muy importante porque forma parte del programa de entrenamiento cognitivo del alumno.

Dijimos en un punto anterior que la inteligencia y por tanto el funcionamiento inteligente visto desde un enfoque ecológico es producto de la interacción entre la condición estructural o biológica de un alumno y las oportunidades que le ofrece el contexto para desarrollar y poner en práctica sus habilidades cognitivas. El caso de Fabiola como el de otros muchos alumnos con discapacidad intelectual es muy elocuente para darnos cuenta de que las limitaciones intelectuales se pueden agudizar o superar según sea el apoyo que el contexto le brinde, sobre todo el escolar y áulico. En el caso de Fabiola, la escuela no ayuda a que supere sus limitaciones, es probable que incluso las haga más severas.

Al elaborar un programa para esta alumna, seguramente se van a incorporar estrategias de trabajo no solamente para ser aplicadas por el psicólogo sino también por los maestros de la escuela regular, de manera que se garantice que el pensamiento de la niña mejore. Lograr que los maestros se involucren y se comprometan en esta tarea sólo es posible con la asesoría y colaboración del maestro de apoyo.

Elaboración de las adecuaciones curriculares.

Al igual que la evaluación psicopedagógica las adecuaciones curriculares en el área cognitiva generalmente son elaboradas por el psicólogo, incluso se le deja este apartado como si fuera de su propiedad. Ciertamente él es responsable de esta área, pero no es el único a quien le corresponde llevarla a cabo. El psicólogo habrá de realizar un trabajo planificado y dosificado para que las actividades que propone para el alumno se sigan desarrollando hasta la siguiente visita para optimizar el tiempo en la atención del área cognitiva.

Una de las características de los alumnos con discapacidad intelectual es que olvidan fácilmente lo que habían aprendido. Esto se nota más cuando el niño se ausenta de la escuela por algunos días, al regresar hay que volver a trabajar parte de lo que ya se había logrado. En estos retrocesos el aprendizaje no llega al punto cero, hay avances que se van consolidando, pero son muy pequeños y lentos. Esta es una queja frecuente de los maestros quienes en muchos casos abandonan o disminuyen el esfuerzo a causa de estas regresiones.

El aprendizaje de las habilidades cognitivas no es una excepción a la característica que acabamos de explicar. La enseñanza de estas habilidades se tiene que realizar en forma continua y constante para evitar, en la medida de lo posible los retrocesos y conseguir que los pequeños logros se vayan haciendo permanentes a través de práctica y mediación en las actividades diarias.

Resulta por demás decir que una sola persona, el psicólogo, no puede llevar a cabo este trabajo con la eficacia que se requiere, no porque le falten elementos, sino porque no

permanece en la escuela el tiempo suficiente para asesorar a los maestros y participar en la mediación en todas las asignaturas y actividades escolares.

Por lo tanto las adecuaciones en el área cognitiva que se elaboren para un alumno con discapacidad intelectual, deben contemplar para su aplicación, a todos los profesionistas que son responsables de la educación del niño.

Vamos a continuar con el caso de Fabiola, para revisar las adecuaciones curriculares que el equipo de apoyo elaboró para ella.

FIGURA 4: APOYOS INTERDISCIPLINARIOS.

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	Responsables, tiempo, modalidad
ÁREA INTELECTUAL COGNITIVA. - Copia las letras de su nombre y dibujos sencillos requeridos en las asignaturas. - Ordena tres elementos por su tamaño (plantas, animales, juguetes, etc.) - Menciona por lo menos dos características de objetos utilizados en una asignatura. (Color, forma, tamaño) - Imita movimientos y acciones necesarios para adaptarse a las actividades escolares.	- Juegos en pequeños grupos en los que tenga que reconocer características, agrupar y seriar objetos. - Mediación en las actividades dentro del aula regular. - Técnica de modelamiento en las actividades de educación física y educación artística. - Para imitar movimientos o copiar figuras ir mediando paso a paso.		Psicólogo, trabajo en subgrupo una vez a la semana. - Maestro de apoyo: mediación, en las actividades escolares junto con los maestros de grupo, educación física y artística. - Maestros de grupo, educación física y artística: mediación diaria en sus propias actividades.

Nota: En las adecuaciones curriculares del área cognitiva para un alumno con discapacidad intelectual deben participar todas las personas que intervienen en su educación.

Cuando ya se especificaron las adecuaciones curriculares se procede a elaborar el programa o plan de atención para el entrenamiento cognitivo del alumno. Con el fin de ayudar a los equipos de apoyo en este proceso, vamos a plantear algunos lineamientos generales que es conveniente tomar en cuenta al elaborar y poner en práctica un programa de entrenamiento cognitivo con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

METODOLOGÍA PARA EL ENTRENAMIENTO COGNITIVO

La enseñanza específica de las habilidades de pensamiento requiere de métodos adecuados y de profesores preparados. Con el fin de que los maestros de apoyo tengan mayores elementos en este aspecto, vamos comentar algunos de los ingredientes necesarios para que sus alumnos puedan obtener éxito y mejorar sus habilidades cognitivas.

Como la función principal del maestro de apoyo es asesorar al maestro de grupo y trabajar colaborativamente con él, vamos a ir entretejiendo estrategias para su quehacer considerando sus dos funciones esenciales: el trabajo directo con los alumnos cuando sea estrictamente necesario y la asesoría y trabajo colaborativo hacia el personal de la escuela regular.

La participación de los maestros de la escuela regular que atienden al alumno es fundamental para mejorar el pensamiento de los alumnos:

El profesor es insustituible en la enseñanza del pensamiento: de su habilidad va a depender en gran medida el éxito en el desarrollo cognitivo de los alumnos con discapacidad intelectual. Hay un acuerdo unánime en señalar la importancia del profesor como mediador del aprendizaje en donde su papel no es únicamente proporcionar información sino sobre todo, conseguir que el alumno piense. Como señala Smith (1987), "*el desafío consiste en proporcionar el tipo de guía que maximice la posibilidad de que se adquieran los conocimientos y habilidades deseados y que al mismo tiempo fomente la curiosidad, la investigación y la inventiva*".

El reto para el maestro de apoyo es guiar, asesorar y acompañar el maestro de grupo en la mediación a lo largo de todas las actividades que se realicen durante la jornada escolar. Además del acompañamiento dentro del aula puede trabajar en consejo técnico el tema de la mediación, ofreciendo formas sencillas que el maestro pueda aplicar dentro de sus actividades. Puede ser útil para este fin trabajar con ellos el capítulo "Competencia para mediar y facilitar el aprendizaje", de esta misma obra, haciéndole los ajustes que sea necesario.

El maestro de grupo no necesita proponer al alumno actividades específicas para el desarrollo cognitivo, la mediación la puede hacer en cualquier actividad, lo importante es que lo enseñe pensar, en lugar de darle la solución o trabajar con actividades que no le generan conflicto. Un ejemplo de mediación en una actividad ordinaria podría ser: El maestro pide a Mariano de sexto grado que le ponga su nombre a un dibujo de alimentos que acaba de hacer. Mariano pone su nombre así: "Mano". *El maestro aprovecha este detalle para hacer mediación y le dice -¿Ya está tu nombre completo? –Sí. Contesta. –Mira -dice el maestro- yo voy a escribir tu nombre y me dices si el que tú escribiste está completo o le falta. Le escribe su nombre, Mario se da cuenta de que le faltan letras y corrige su nombre. El maestro le hace mediación con preguntas como: con cuál empieza su nombre, cuántas letras tiene, con cuál letra termina, etc.* Este es un ejemplo de lo más ordinario, pero igual de ordinario es que el maestro, en lugar de poner en conflicto al alumno, de por buena la respuesta o le diga lo que le falta.

Un gran desafío para el maestro de apoyo consiste en lograr que los maestros de grupo, de educación física, educación artística y otros que trabajen con el alumno, logren integrar en su "*Hábitus*" como diría Perrenoud la aplicación de mediación al alumno que presenta discapacidad intelectual en todas las actividades.

Los propósitos deben estar claramente especificados.

Los propósitos de enseñanza de habilidades cognitivas deben ser realistas y graduados para que puedan ser aplicados a los diferentes niveles de habilidad intelectual y además tienen que ser *evaluables*. Los propósitos que se programen dependerán de la edad, la capacidad intelectual del alumno, la disponibilidad del material, los intereses y preparación de los profesores y del contexto en el que se van a enseñar (Gonález, 2006).

Según la edad de los alumnos y el nivel intelectual alcanzado, los propósitos deben ir encaminados a dos aspectos fundamentales.

a. Desarrollo de operaciones o habilidades específicas:

- Observación
- Comparación
- Clasificación
- Seriación
- Formulación de hipótesis
- Analogías
- Juicio crítico
- Juicio probabilístico

b. Funciones cognitivas generales:

- Atención
- Memoria
- Percepción
- Autocontrol
- Planificación
- Solución de problemas
- Toma de decisiones
- Metacognición

En la determinación de los propósitos es indispensable la participación de los psicólogos, ya que por su formación dominan todos estos aspectos. Es muy importante que se redacten en forma de aprendizajes esperados para que sirvan de referentes en la evaluación y el seguimiento de los trayectos individualizados de los alumnos.

Se necesita un tiempo prolongado para enseñar a pensar.

Los alumnos con discapacidad intelectual, necesitan mucho tiempo para consolidar los cambios. Cuando se enseñan habilidades de pensamiento se debe dedicar un tiempo similar al que se le asigna a las asignaturas consideradas más importantes como son español y matemáticas. Se ha demostrado que con esta población los programas de pocas actividades y de corta duración son poco efectivos, porque los alumnos olvidan fácilmente los aprendizajes que no fueron practicados suficientemente. Por eso los programas deben contener muchas actividades, de manera que se logre la automatización de las estrategias aprendidas. Las actividades tienen que ser muy variadas y de interés para el alumno ya que se necesita una gran cantidad para lograr cada aprendizaje esperado.

Nota: En el anexo 1 de este capítulo se presentan una serie de actividades para que un alumno de tercer grado con diez años de edad, que no puede trazar letras, números o hacer dibujos, porque todo lo hace mediante "rayoneos" sin control; logre adquirir el aprendizaje esperado: "*Copia letras, números y palabras, y hace dibujos que contienen algunos elementos del modelo*".

Se debe enseñar a los alumnos no sólo lo que hay qué hacer sino cómo hacerlo y dónde hacerlo:

La transferencia de los aprendizajes es un aspecto muy importante en la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Es importante que al tiempo que se enseña una estrategia

se enseñen las condiciones para su aplicación. De esta forma se pueden transferir los aprendizajes a contextos diferentes. El profesor debe asegurarse de que el principio enseñado pueda transferirse a situaciones y circunstancias diferentes a las de la enseñanza. (González, 2006)

El problema de la transferencia del aprendizaje a diversas situaciones, por muchos años constituyó un problema difícil de sortear porque a pesar del discurso a favor, los maestros seguían enseñando o vaciando conocimientos en la escuela y para la escuela, dejando de lado la aplicación en el contexto. Hoy en día, con la educación para el desarrollo de competencias, este problema queda superado, por lo menos en teoría, puesto que todo el engranaje educativo tiene como máximo propósito, que el alumno sea capaz de hacer frente a las situaciones que se le presenten en la vida. Propone una metodología situada y contextualizada donde el alumno pueda tomar decisiones, hacer juicios críticos, trabajar en equipo, resolver problemas, y un sinnúmero de habilidades que son las mismas que se utilizan en la vida cotidiana.

La enseñanza de las habilidades de pensamiento, como cualquier otro tipo de enseñanza, debe regirse por los mismos principios del trabajo para el desarrollo de competencias: (a) las habilidades que se enseñen deben tener relación con las situaciones que vive el alumno en su contexto, (b) la metodología que se utilice tiene que ser situada y contextualizada para facilitar la transferencia de lo aprendido, y (c) en consecuencia, las habilidades cognitivas se evaluarán en función del uso que el alumno haga de ellas para responder a las situaciones que a diario se le presentan.

Para establecer coherencia con el enfoque de los programas de estudio vigentes, es decir para trabajar el desarrollo del pensamiento desde una educación para el desarrollo de competencias, proponemos que los programas encaminados al desarrollo cognitivo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, sean estructurados en tres ámbitos: actividades lúdicas, lectura de cuentos y actividades curriculares propiamente dichas. A continuación se explica brevemente cada uno.

Ámbito de juego y actividades lúdicas:

El juego es una actividad clave para el desarrollo de las habilidades cognitivas y la mejora del pensamiento de los alumnos. Mediante el juego el niño comienza a transformar las acciones en significados, habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa que es la base del pensamiento. Proponer un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar a la familia, al doctor, a ir de paseo, son ideas o significados en la mente organizados a través de la acción y del lenguaje.

El juego evoluciona conforme avanza la edad y el nivel de pensamiento del niño y va tomando diferentes formas: juego simbólico, individual, socializado, juego con reglas, juego por competencia, etc. Cualquiera de las formas de juego se puede considerar como un contexto de producción cognitiva. Hablar de contexto de producción cognitiva significa que el juego participa de la construcción de la inteligencia por la variedad y complejidad de los procesos cognitivos que impone. Mediante el juego se pueden desarrollar todas las habilidades y funciones cognitivas:

- *Habilidades cognitivas específicas:* clasificación, seriación, observación, comparación, formulación de hipótesis, analogías, juicio crítico, juicio probabilístico.
- **Funciones cognitivas generales:** percepción, memoria, atención, autocontrol, solución de problemas, toma de decisiones, metacognición y planificación.

El juego es un proceso normal de todos los niños, sin embargo los que tienen discapacidad intelectual presentan un juego muy limitado, por debajo del tipo esperado para su edad y en muchos casos, incluso hay ausencia de juego o hacen simples manipulación de objetos.

Siendo el juego una herramienta indispensable para el desarrollo intelectual, se debe propiciar en los alumnos con discapacidad intelectual, seleccionando o diseñando juegos en donde desarrollen habilidades cognitivas y aprendan a utilizarlas en diversas situaciones.

Al seleccionar juegos para el desarrollo cognitivo se tienen que considerar dos puntos principales: primero, qué habilidades o funciones se pretende desarrollar de acuerdo a la propuesta curricular que se elaboró para un alumno y segundo, cuáles son los juegos que pueden servir para ese fin. Según la edad y las características del alumno serán los juegos que se elijan: simbólicos, de mesa, socializados, de reglas, competitivos etc. Dentro de estas categorías, se han de seleccionar los más idóneos de acuerdo con el propósito que se persigue y hacer los ajustes de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo y social del alumno a quien van dirigidos.

Nota: En el anexo 2 de este capítulo se presenta una actividad a manera de ejemplo de cómo es posible desarrollar habilidades cognitivas a partir de juegos.

Ámbito de lectura de cuentos y otros textos recreativos.

La lectura de cuentos es una fuente inestimable de desarrollo cognitivo, mediante ella se puede favorecer el desarrollo de numerosas habilidades (atención, percepción, comparación, formulación de hipótesis, secuenciación, etc.) Ayuda también a la representación mental del mundo, a separar lo real de lo ficticio y a descentrar el pensamiento logrando poco

a poco asimilar puntos de vista de otros. Los cuentos son actividades muy provechosas y además no tienen costo, porque las bibliotecas escolares cuentan con textos sencillos, llenos de oportunidades para hacer reflexionar al niño, tanto en el texto escrito como en las ilustraciones.

Para seleccionar los textos hay que considerar varios aspectos:

- Características del alumno en cuanto a edad, intereses y nivel conceptual que ha logrado.
- Habilidades cognitivas que se pretende desarrollar de acuerdo a la propuesta curricular y al plan de atención del alumno.
- Grado o nivel alcanzado en el desarrollo de dichas habilidades de manera que al trabajar el cuento el maestro sepa de antemano hasta dónde quiere llegar de acuerdo a la zona potencial del alumno.
- Características de los cuentos, el texto y las imágenes que servirán de soporte para el entrenamiento de la habilidad cognitiva en cuestión.

Nota: En el anexo 3 de este capítulo se ejemplifica cómo la lectura de cuentos es una actividad muy útil y divertida para generar desarrollo cognitivo.

Ámbito de actividades curriculares:

El aula y la escuela en general son espacios potencialmente muy ricos para el desarrollo cognitivo de los alumnos. El trabajo para el desarrollo de competencias, los aprendizajes esperados que se plantean para todo el grupo, la metodología de proyectos, la organización en pequeños grupos, las actividades de educación física y educación artística, pueden coadyuvar significativamente en la mejora del pensamiento de los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Pero el desarrollo cognitivo no tiene lugar por el sólo hecho de que el alumno comparta espacio con niños o adolescentes que no tienen discapacidad. Existe una condición para que se logre: **que reciba mediación** en forma continua encaminada al desarrollo de habilidades tales como: comparar, seriar, formular hipótesis, imitar conductas y movimientos funcionales, etc. Por supuesto que el maestro no va pasar todo el tiempo mediando al alumno, pero sí puede, en cada actividad dedicar dos o tres minutos para cuestionar, dar ejemplos, pedirle ejemplos, darle contrasugerencias, etc.

El trabajo conjunto del maestro de apoyo y el maestro de grupo, es una excelente alternativa para realizar una mediación efectiva con el alumno. Tampoco implica que el maestro de apoyo pase todo el día en el aula regular, pero sí que se programe este tipo de trabajo

colaborativo por lo menos un día a la semana. En estos encuentros además de favorecer el pensamiento del niño, el maestro de grupo adquiere herramientas para llevar a cabo la mediación sin la colaboración del maestro de apoyo.

La idea central en la mediación cognitiva de los contenidos curriculares es que el maestro de apoyo en las actividades directas que realiza con el alumno y en la asesoría al maestro de grupo propicie intencionadamente en una misma actividad la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, priorizando éste último. Los conocimientos se olvidan, en cambio las habilidades se siguen ejercitando en otros contenidos hasta alcanzar un mayor desarrollo que permita al niño utilizarlas sin la mediación del maestro.

La siguiente lista constituye un ejemplo de cómo en una misma actividad se adquieren conocimientos y se desarrollan procesos de pensamiento a partir de los contenidos curriculares.

- **Comparar** palabras, cantidades, animales, países, ecosistemas, alimentos, etc.
- Interiorizar y reconstruir el **proceso** en diversas asignaturas: germinado de una semilla, pasos para realizar un juego o una receta de cocina, el crecimiento humano, etc..
- Formular **hipótesis** e inferencias: de qué trata el cuento, más o menos cuál será el resultado del problema, qué pasa si hago o no hago esto, etc.
- **Clasificar** palabras, animales, frutas, conductas, actitudes, etc.
- **Anticipar** el contenido de un texto, el final de una historia, el resultado aproximado de un problema matemático, etc.
- Aplicar diversos conceptos de **orientación espacial**, (arriba, abajo, izquierda, derecha, dentro, fuera, etc.) en las actividades de las diversas asignaturas.
- Aplicar diversos conceptos de **orientación temporal**, (hoy, ayer, mañana, antes, después, norte, sur, este, oeste, etc.) en las asignaturas diversas.
- Reconocer las **partes** e integrarlas en el **todo** aplicándolas en matemáticas, español, geografía, etc.

Hasta aquí hemos expuesto la importancia que tiene el desarrollo de habilidades cognitivas dentro de la escuela para favorecer el funcionamiento del alumno en los diferentes contextos en los que participa, nos falta solamente analizar cómo está conformada la Competencia para desarrollar las habilidades cognitivas de los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS

Todas las competencias que hemos expuesto son igualmente importantes, sin embargo la que presentamos en este capítulo tiene una relevancia especial porque está dirigida a

superar las limitaciones en uno de los elementos centrales de la discapacidad intelectual: el funcionamiento intelectual cognitivo.

Consideramos que a groso modo se expusieron los elementos esenciales en los que se manifiesta esta competencia a la hora de trabajar con los alumnos que presentan discapacidad intelectual y con los maestros que los atienden. A manera de compendio, se presenta gráficamente en la figura 5, los elementos del saber, saber hacer y ser, que conforman la competencia.

FIGURA 5: ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS

Nota: La competencia para desarrollar habilidades cognitivas está conformada por elementos del saber, saber hacer, ser y estar.

Para terminar señalamos que el maestro de apoyo representa un recurso muy valioso en la escuela porque ayuda a promover y asesorar a cada uno de los maestros en la mediación de los alumnos con discapacidad intelectual, a desarrollar sus habilidades cognitivas y a mejorar su pensamiento. Pero no hay que olvidar que no representa la solución única y mágica en este trabajo. Cuando el maestro de grupo no hace su tarea de mediación, es difícil que los resultados sean los mejores. Por eso la labor del maestro de apoyo tiene que ir encaminada, a que el maestro de grupo adquiera las herramientas teóricas y metodológicas para brindar los apoyos adecuados a esta población que tanto lo necesita, más que al trabajo directo con el alumno.

ANEXO 1

PROGRAMA PARA DESARROLLAR LA PERCEPCIÓN VISOMOTRIZ

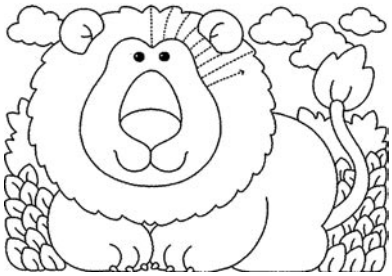
Dirigido a Carlos, de diez años que cursa tercer grado de educación primaria. Tiene discapacidad intelectual y entre las necesidades que presenta está el trazado de letras y números, ya que en su cuarto año de escolaridad no ha logrado copiar ni una sola letra, solamente hace rayones.

El programa se llevará a cabo entre el maestro de apoyo y el maestro regular. Se trabajará media hora tres veces a la semana en el aula de apoyo para hacer las actividades que no pueden realizarse en su grupo, las demás se llevarán a cabo en el aula regular.

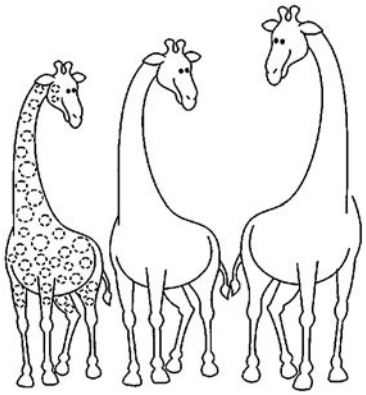
ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COORDINACIÓN VISOMOTORA

1. Sigue con la vista líneas y figuras trazadas por el maestro con un señalador láser. Se trazan líneas en todas direcciones (derecha, izquierda, arriba, abajo) sobre la pared o el techo con un señalador láser. El juego se trata de que siga con la vista sin mover la cabeza. Pierde el niño que mueva la cabeza.
2. Enmarca objetos con rayo láser, como el contorno del pizarrón, de la puerta, de la ventana, de una libreta, etc. Señala puntos exactos como los ojos o la boca de un animal o persona dibujada. Sigue el contorno de un dibujo pegado en la pared.
3. Copia figuras con láser. El maestro traza una figura con el rayo láser, (cuadrados, triángulos, círculos) El niño copia la figura usando el señalador.
4. Traza puntos, líneas rectas, curvas y círculos utilizando lápiz y papel. Estas actividades suelen ser mecánicas y repetitivas. Es común ver planas con estos trazos que aburren al alumno. Se pueden hacer actividades más significativas, derivadas de la lectura de un cuento o del proyecto que están realizando en el grupo. Por ejemplo trazar este tipo de líneas dentro de un dibujo con significado. Veamos algunos.

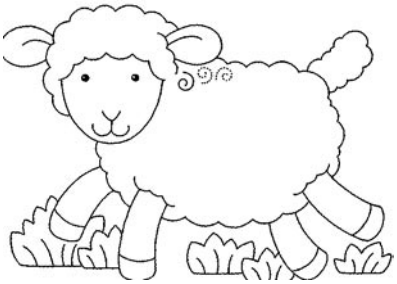
Trazar líneas rectas para completar la melena del león.



Completar con círculos las manchas de las jirafas.



Trazar espirales para llenar de lana el cuerpo de la oveja.



5. Juega al tiro al blanco utilizando dardos u otros juguetes sobre una figura. Dar puntos según lo cerca o lejos que queden del objetivo.

6. Realiza laberintos de dificultad progresiva, insistiendo específicamente en que no se debe salir en ningún momento del recorrido.

7. Recorta figuras geométricas de progresiva dificultad que se relacionen con el proyecto que se realiza en su grupo.

8. Dice y señala las partes que tiene un dibujo sencillo y trata de representar cada una de ellas mediante el dibujo, aunque el producto sea muy alejado del modelo. Por ejemplo:

9. Arma rompecabezas sencillos relacionados con el tema de exploración de la naturaleza y la sociedad que se esté trabajando.

10. Arma figuras con el tangram aunque solo identifique inicialmente la figura, la dificultad se le irá incrementando poco a poco.

11. Manipula plastilina formando figuras relacionadas con temas tratados en la clase.

12. Copia palabras cortas relacionadas con el proyecto que se esté trabajando o el tema de exploración de la naturaleza y sociedad que se esté tratando.

13. Colorea dibujos que tengan relación con los temas de exploración de la naturaleza o la sociedad trabajados en el grupo regular.

Nota: Las actividades se tienen que repetir cuantas veces sea necesario hasta lograr el propósito, variando las figuras de acuerdo a los temas que estén viendo en clase. En todas las actividades se proporcionará mediación: cuestionamientos, guía física.

Se termina la aplicación del programa cuando el alumno pueda copiar palabras y dibujos sencillos, un indicador es copiar su nombre de manera que quien no sabe cómo se llama lo pueda leer.

ANEXO 2

EJEMPLO DE UN JUEGO PARA DESARROLLAR HABLIDADES COGNITIVAS

JUEGO "MI TÍA CLETA"

Habilidades cognitivas que se pueden desarrollar:
- Atención
- Memoria
- Imitación
- Orientación espacial: derecha, izquierda.

De acuerdo al alumno a quien se aplique se elegirá la habilidad que se va a trabajar y el nivel o grado que se exigirá en el desempeño. Es mejor elegir una sola habilidad y mediar al alumno en ella, que pretender desarrollar las cuatro dejando al niño a lo que pueda lograr.

INICIO DE LA ACTIVIDAD

- El maestro comenta a los alumnos que van realizar un juego que se llama "Mi tía Cleta" en el cual necesitan ponerse muy listos porque tienen que ir haciendo cada movimiento del niño que le toca el turno y pierde el que no imite a su compañero.

- Explica a los alumnos el proceso y las reglas del juego. Para jugarlo todos se ponen de pie y forman un círculo. Un niño comienza el juego diciendo al compañero de la derecha:

  - ¿Conoces a mi tía Cleta?

  - Nunca la vi. (Contesta el niño de la derecha)

  - Mi tía siempre hace así. (Contesta el primer niño.)

- Al decir "Mi tía siempre hace así" el niño hace un movimiento chusco con la mano, la cabeza o cualquier otra parte del cuerpo. Todos hacen ese movimiento hasta que el niño siguiente se mueva de otra manera.

- Sin dejar de hacer el movimiento el niño que estaba a la derecha del niño anterior pregunta al que tenga a su derecha ¿Conoces a mi tía Cleta? El niño de la derecha le contesta "Nunca la vi.". Cuando el niño dice "Mi tía siempre hace así", empieza otro movimiento al que todos los demás deben imitar.

- El juego continúa de la misma manera hasta que todos los niños hayan jugado.

- Explica a los alumnos que los niños que no imiten un movimiento darán una prenda y al final tendrán que hacer algo a favor de todo el grupo.

- También darán prenda los niños que roben turno.

- Es conveniente que hagan un ensayo antes del juego.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- El maestro le da a cada niño un objeto que sirva como prenda o una tira con su nombre para no confundir las prendas de cada uno, con el fin de que la tengan a mano para entregarla en caso de no imitar el movimiento o robar turno.

- El maestro puede nombrar a un niño para que sea observador y le ayude a decir qué niño o niños serán sancionados con su prenda.

- Para decidir quién comienza pueden utilizar cualquier estrategia elegida por los mismos niños, una rifa, un volado, un juego de palabras como “zapatito blanco” etc.

- Se desarrolla el juego procurando que se mantenga un ambiente relajado, aun para los niños que tengan que dar su prenda este proceso no debe ser frustrante.

- Cuando un niño ya haya quedado sin su prenda se le invita a ponerse más atento para que no vuelva a equivocarse y si se hace necesario se busca una estrategia para apoyarlo, como ponerlo cerca de un compañero que le pueda ir indicando los cambios o el mismo maestro guiarlo físicamente cada vez que se propone un nuevo movimiento.

- Si los niños lo piden se puede repetir el juego en la misma sesión de trabajo pero no más de una vez, de manera que se queden con ganas de volver a jugar otro día.

CIERRE DE LA ACTIVIDAD

- El maestro junto con los niños revisan las prendas entregadas e identifican a los propietarios.

- Identifican a los niños que no perdieron así como a los niños que tuvieron que entregar prendas.

- El maestro estimula a los niños que no perdieron. También estimula a los que sí perdieron mencionando los momentos en los que lo hicieron bien, el esfuerzo que le pusieron, el apoyo que dieron a otros niños, etc.

- Invita a los niños a volver a jugar otro día con más ganas para que nadie pierda.

- Culmina la actividad poniéndose de acuerdo y haciendo alguna actividad los niños que entregaron su prenda como: cantar una canción, acomodar los muebles, tirar la basura, etc.

EVALUACIÓN

El maestro observa a los niños durante el proceso de la actividad con el fin de conocer los avances en el desarrollo de la habilidad cognitiva que se está trabajando.

Nota: El niño con discapacidad intelectual que es el destinatario principal, necesita mediación a lo largo de la actividad. Es conveniente que el maestro de apoyo y el maestro de grupo la trabajen juntos para que uno de ellos esté cerca del niño mediándolo o bien entrenar a un alumno con mayor nivel de desarrollo para que haga de mediador. Si se repite en otros días es conveniente ir disminuyendo la mediación.

ANEXO 3

EJEMPLOS DE CUENTOS PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS

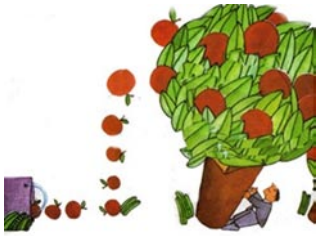
CUENTO 1
"Los zapatos del novio"

Los zapatos del novio es un cuento popular muy sencillo mediante el cual se puede trabajar:

- Memoria
- Atención
- Formación de Hipótesis
- Orientación temporal (Secuencias temporales)
- Reversibilidad de pensamiento

Conviene que se trabaje intencionalmente con una sola habilidad cognitiva para poder hacer una mediación eficaz. La decisión depende de la propuesta curricular que fue elaborada para el alumno.

El maestro va haciendo la lectura del cuento utilizando las estrategias de lectura que son ya conocidas por todos y va mediando intencionada y sistemáticamente la habilidad cognitiva que necesita más el alumno.



Los zapatos del novio

Erase una vez un novio se iba a casar, el día de su boda se puso un traje nuevo y lustró cuidadosamente sus zapatos.

Iba caminando y de pronto vio unos árboles llenos de manzanas y quiso recoger algunas para su novia. Cuando terminó de cortar las manzanas se percato de que sus zapatos se habían manchando de lodo completamente

Se dijo a sí mismo: "No puedo ir a mi boda con los zapatos llenos de lodo" Entonces le pregunto a la yerba: "¿Podrías ayudarme a limpiar mis zapatos?" Dijo la yerba: "No, no quiero ayudarte".

Continuó caminado el novio con sus zapatos sucios, luego se encontró una vaca y le dijo: “¿Podrías comerte la yerba que no quiso ayudarme a limpiar mis zapatos?” La vaca dijo: “No, no quiero ayudarte y además no tengo hambre”.

Buscando solución siguió caminado y se encontró con un palo y le preguntó: “¿Podrías golpear a la vaca que no quiso comerse la yerba que no quiso ayudarme a limpiar mis zapatos?” Lo que contestó: “No, no quiero ayudarte y no me molestes”.

Caminó más adelante se encontró con el fuego al cual le dijo: “¿Podrías quemar al palo que no quiso golpear a la vaca que no quiso comerse la yerba que no quiso ayudarme a limpiar mis zapatos?” El fuego dijo: “No, no voy a hacer nada y largo”.

Caminó y caminó y se encontró con una fuente de agua y le pregunto: “¿Podrías apagar al fuego que no quiso quemar al palo que no quiso golpear a la vaca que no quiso comerse la yerba que no quiso ayudarme?” La fuente dijo: “No molestes y no te voy ayudar”.

Casi por darse por vencido el novio se encontró un perro y le contó que la yerba, la vaca, el palo, el fuego y la fuente no había querido ayudarle. “Bien yo te ayudaré” dijo el perro.

El perro fue a la fuente y le dijo: “Me beberé tu agua si no apagas al fuego” La fuente dijo: “No te bebas mi agua, apagaré al fuego”. El fuego dijo: “No me apagues, quemaré al palo”. El palo dijo: “No me quemes golpearé a la vaca”. La vaca dijo: “No me pegues, me comeré la yerba”. La yerba dijo: “No me comas limpiaré los zapatos del novio”.

Y así el novio, muy elegante y con los zapatos muy limpios, continuó su camino hacia su boda y llevo sus ricas manzanas a su novia.

Algunas sugerencias: Se puede ir haciendo mediación durante la lectura, las respuestas del niño dan la pauta de hasta donde se puede continuar para que el niño realmente pueda establecer la secuencia de acciones y conservarlas en la memoria. Puede ser suspendido cuando se considere que ya no es posible retener un dato más. Se pueden recortar las ilustraciones para que al final el niño las ordene utilizando la mediación que necesite. El final del cuento supone la reversibilidad del pensamiento, a criterio del maestro se decide cómo trabajar esta parte.

CUENTO 2
"Ricitos de oro y los tres ositos"

Ricitos de oro es un cuento clásico que ha pasado de generación en generación, que conmueve por la ternura de sus personajes. Analizado desde la perspectiva del desarrollo cognitivo se pueden sacar de él estrategias para desarrollar algunas habilidades cognitivas, como:

- Atención
- Percepción
- Secuenciación (Tamaños)
- Memoria

Igual que en el cuento anterior es decisión del maestro de apoyo cuál es la habilidad que a determinado alumno se debe trabajar.

Ricitos de oro y los tres ositos

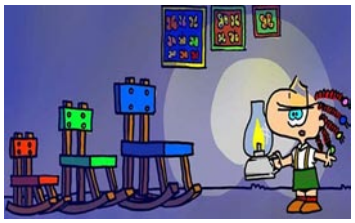
Una tarde, se fue Ricitos de Oro al bosque y se puso a recoger flores. Cerca de allí, había una cabaña muy linda, y como Ricitos de Oro era una niña muy curiosa, se acercó paso a paso hasta la puerta de la casita. Y empujó.

La puerta estaba abierta … abierta… Y vio que de un perchero colgaban tres abriguitos, uno grande otro mediano y otro pequeño, con tres sombreritos, grande mediano y pequeñito, tres pares de botas estaban a los pies de un banco, unas grandes otras medianas y unas terceras más pequeñas.

Luego vio que encima de la mesa había tres tazones con leche y miel. Uno, grande; otro, mediano; y otro, pequeñito. Ricitos de Oro tenía hambre, y probó la leche del tazón mayor. ¡Uf! ¡Está muy caliente!

Luego, probó del tazón mediano. ¡Uf! ¡Está muy caliente! Después, probó del tazón pequeñito, y le supo tan rica que se la tomó toda, toda.

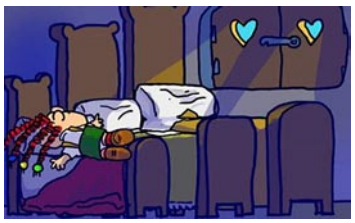
Había también en la casita tres sillas: una silla era grande, otra silla era mediana, y otra silla era pequeñita. Ricitos de Oro fue a sentarse en la silla grande, pero esta era muy alta. Luego, fue a sentarse en la silla mediana. Pero era muy ancha.



Entonces, se sentó en la silla pequeña, pero se dejó caer con tanta fuerza, que la rompió.

Estando dormida Ricitos de Oro, llegaron los dueños de la casita, que era una familia de Osos, y venían de dar su diario paseo por el bosque mientras se enfriaba la leche.

El Oso grande, gritó muy fuerte:
-¡Alguien ha probado mi leche!
El Oso mediano, gruñó un poco menos fuerte:
-¡Alguien ha probado mi leche!
El Osito pequeño dijo llorando con voz suave:
¡se han tomado toda mi leche!
Los tres Osos se miraron unos a otros y no sabían que pensar.



Pero el Osito pequeño lloraba tanto, que su papá quiso distraerle. Para conseguirlo, le dijo que no hiciera caso, porque ahora iban a sentarse en las tres sillitas de color azul que tenían, una para cada uno.
Se levantaron de la mesa, y fueron a la salita donde estaban las sillas.

¿Qué ocurrió entonces?

El Oso grande grito muy fuerte:
-¡Alguien ha tocado mi silla!
El Oso mediano gruñó un poco menos fuerte..
-¡Alguien ha tocado mi silla!
El Osito pequeño dijo llorando con voz suave:
¡se han sentado en mi silla y la han roto!

Siguieron buscando por la casa, y entraron en el cuarto de dormir. El Oso grande dijo:
-¡Alguien se ha acostado en mi cama!
El Oso mediano dijo:

-¡Alguien se ha acostado en mi cama!
Al mirar la cama pequeñita, vieron en ella a Ricitos de Oro, y el Osito pequeño dijo:
-¡Alguien está durmiendo en mi cama!
Se despertó entonces la niña, y al ver a los tres Osos tan enfadados, se asustó tanto, que dio un brinco y salió de la cama.

Y colorín colorado este cuento ha terminado.

Algunas reflexiones: Este cuento puede ser útil para niños con discapacidad intelectual con limitaciones en la secuenciación que es una habilidad de las relaciones asimétricas que menciona Piaget y que sirve de base para la seriación que es una de las funciones que subyacen al concepto de número.

La lectura se hace aplicando las estrategias de lectura que ya todos conocemos y sabemos utilizar. Se sugiere recortar todas las secuencias, sillas, camas, macetas, osos, etc., para hacer una recopilación del cuento al final, donde el niño con mediación pueda establecer las series del menor al mayor, y según su desarrollo del mayor al menor. También se le puede aumentar el número de objetos para que establezca las series.

PARTE III

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA ESCUELA INCLUSIVA

CAPÍTULO 8

COMPETENCIA PARA LA EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO

RELEVANCIA DE LA COMPETENCIA EN EL QUEHACER DEL MAESTRO DE APOYO

Una competencia imprescindible para el desempeño del maestro de apoyo es la que aquí llamamos "Competencia para la evaluación y el diagnóstico" y consiste, hablando en términos coloquiales, en tener lo que algunos llaman "ojo clínico". Esta competencia ayuda a reconocer cuando un alumno presenta necesidades educativas especiales a diferencia del que solamente tiene retraso escolar; a distinguir una discapacidad de otra, o de algunas necesidades educativas especiales cuando tienen características comunes. También ayuda a establecer pronósticos acerca del resultado del trabajo educativo con el niño y, en forma más desarrollada, se alcanza a predecir más o menos en cuánto tiempo se logrará un aprendizaje esperado.

Gracias a esta competencia el maestro de apoyo puede determinar más fácil y con mayor claridad las necesidades educativas especiales de un alumno en el momento histórico y el contexto en el que vive, y definir los aprendizajes esperados más pertinentes y posibles de lograr, que favorezcan el desarrollo de competencias para su integración escolar, familiar y social.

El ojo clínico, al que aquí llamamos *competencia para la evaluación y el diagnóstico*, no es una habilidad simplista, producto de la intuición. Como toda competencia está conformada por conocimientos, motivaciones, compromiso con el alumno y habilidades para realizar determinadas acciones y estrategias, es decir, está integrada por componentes del saber, saber hacer y ser o estar, en la práctica pedagógica. Al igual que todas las competencias implica movilizar los saberes para

resolver un problema o realizar una tarea, que en este caso puede ser el diagnóstico de una discapacidad, la identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno o la selección y diseño de los aprendizajes esperados pertinentes. El primer requisito para formar esta competencia es que el maestro de apoyo tenga los saberes indispensables, cuanto más completos mejor, para movilizarlos cada vez que se le presenta un caso nuevo o una situación diferente de un alumno atendido. Los elementos del saber, del saber hacer y del ser o estar, se podrán observar en un cuadro que se presenta al final del capítulo.

Al desarrollar y poner en práctica esta competencia, el maestro de apoyo adquiere un rango significativo en su calidad de especialista para la atención de las necesidades educativas especiales. El maestro regular es competente para conocer el nivel de aprendizaje de un alumno, el lugar que ocupa curricularmente dentro del grupo, así como para saber lo que le falta por aprender en el programa del grado que cursa. Sabe cuando un alumno aprende muy por debajo en ritmo y profundidad en comparación de sus demás alumnos; también cuando tiene algo que le impide el acceso a los contenidos curriculares o se le dificulta la interacción con sus compañeros. Lo que no sabe, por lo general, es qué discapacidad o necesidades educativas especiales presenta, ni cuáles son las mejores estrategias para su atención. Es en este punto, donde el maestro de apoyo debe posicionarse como maestro especialista que apoya y colabora con el maestro de grupo.

La competencia para la evaluación y el diagnóstico la dividimos en cuatro “competencias específicas” que el maestro de apoyo desarrolla y manifiesta en determinadas situaciones.

- *Competencia para identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.*
- *Competencia para evaluar el aprendizaje logrado por un alumno y para descubrir el aprendizaje potencial.*
- *Competencia para determinar los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas o campos formativos.*
- *Competencia para hacer diagnóstico deferencia en forma presuntiva.*

Estas cuatro competencias específicas son esenciales en la profesionalización del maestro de apoyo y dada la importancia que tienen se hará un análisis de cada una.

COMPETENCIA PARA IDENTIFICAR A LOS ALUMNOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La identificación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales es una tarea que se debe realizar en forma interdisciplinaria por el maestro de grupo y el equipo

de apoyo. En esta acción conjunta, como en todo tipo de trabajo colaborativo, intervienen varios especialistas, pero no haciendo lo mismo, sino aportando elementos diferentes desde su disciplina para conseguir un objetivo común. Lo que interesa aquí es clarificar cómo el maestro de apoyo pone en juego su competencia para el diagnóstico en esta fase de la atención.

Antes de analizar con más detalle cómo se manifiesta la competencia en las acciones concretas de la identificación de los alumnos con necesidades educativas especiales, es conveniente recordar qué son y cómo se define al alumno que las presenta. "*Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o diferentes para que logre los fines y objetivos educativos"*. (García Cedillo 2000)

Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, para el cual, los recursos de que el maestro de grupo y la escuela misma disponen, son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en el plan y los programas de estudio. Los recursos mayores o diferentes que la escuela no tiene para ofrecer a al alumno es lo que el mismo autor define como necesidades educativas especiales: "*los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo*".

A esta definición que comenzó a utilizarse en México aproximadamente en 1994, y que correspondía a la reforma curricular de 1993, habrá que hacerle algunas consideraciones en torno a los fundamentos de los programas de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2004 – 2011). Aunque ambas reformas tienen aspectos en común, como el constructivismo y el enfoque funcional, en la reforma actual hay un elemento central diferente: el enfoque del trabajo para el desarrollo competencias. Tomando en cuenta este punto que define al nuevo currículo, se hace necesario hacer unos agregados a la definición de las necesidades educativas especiales.

En el primer capítulo dijimos que: *Las necesidades educativas especiales deberán plantearse bajo el enfoque del trabajo para el desarrollo de competencias*. Por lo tanto analizándolas a partir de esta afirmación, podemos decir que:

Las necesidades educativas especiales son *aquellos recursos mayores y/o diferentes que un alumno requiere para aplicar los aprendizajes escolares en la resolución de las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana, recursos de los que el maestro de grupo o la escuela no disponen para apoyarlo, por lo que requiere la atención de educación especial. Y, por tanto, el alumno con necesidades educativas especiales, será aquél que, en comparación*

a los demás compañeros de su grupo, aplica los aprendizajes escolares en situaciones cotidianas, a un nivel de desempeño significativamente muy distinto.

Veamos ahora de qué manera el maestro de apoyo ejerce su competencia para identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. La intención no es señalar los pasos que se siguen, sino conocer cómo se va manifestando y desarrollando la competencia a medida que se conoce más al alumno, pero es necesario mencionar por lo menos cómo se inicia y se desarrolla el proceso.

Cuando el maestro del aula regular recibe a su grupo al inicio del ciclo escolar, evalúa el nivel de desempeño curricular de sus alumnos, ya sea mediante pruebas escritas o la observación directa. Se da cuenta de que hay algunos alumnos que tienen un nivel y ritmo de aprendizaje significativamente muy diferente al los demás y los reporta al maestro de apoyo.

¿Cómo pone en juego el maestro de apoyo su competencia para diagnosticar en esta fase de la atención educativa?

La primera tarea en la que el maestro de apoyo manifiesta y desarrolla su competencia para el diagnóstico y la evaluación, es la observación dentro del contexto áulico de los alumnos reportados en relación a: cómo es su trabajo individual y en equipo, interacción que establecen con los compañeros y maestro, nivel de desempeño en las asignaturas (en el saber, saber hacer y las actitudes hacia la actividad), niveles de atención y responsabilidad etc.

Es conveniente que la **observación no sea pasiva, sino participante**, es decir, el maestro de apoyo se puede acercar a los alumnos para ver cómo están realizando la tarea, si entendieron las instrucciones, los puede cuestionar para conocer el origen de sus dificultades, hacer mediación para saber la modificabilidad que pueden tener a partir de la ayuda, etc. Esta forma de observación es más favorecedora, permite conocer un poco más de las necesidades del alumno y ayuda a que el maestro de grupo se sienta más apoyado que observado y colabore mejor.

También observa lo que el maestro les está trabajando y la metodología que utiliza. Si las actividades provocan la reflexión y el conflicto cognitivo, si promueve la interacción social y el aprendizaje en colaboración, cómo maneja la disciplina y la conducta de los alumnos, tipos de agrupamientos, etc.

A partir de estas observaciones **formula las primeras hipótesis**: si lo que está observando en los alumnos coincide con lo que el maestro de grupo reportó; cuáles alumnos pueden mejorar con mediación en las actividades ordinarias del aula, o bien, cuáles requieren apoyos extra. Trata de explicarse la causa de lo que está observando. Toma nota de algunos aspectos

que convenga cambiar ya sea en la metodología, los contendidos o los agrupamientos para que esos alumnos avancen.

Tomando como base las explicaciones que ha formulado sugiere al maestro de grupo hacer algunos **ajustes metodológicos** que pueden ser en los materiales, en la metodología buscando que sea contextualizada y provoque conflicto cognitivo, en los agrupamientos seleccionando a los compañeros que sirvan como mediadores, el lugar que ocupe en el aula, en la forma de hacerle mediación, etc.

Para hacer estos ajustes no hay que esperar a que pase un tiempo determinado de observación, pueden irse haciendo sobre la marcha mediante la estrategia de observación acción. Tampoco se requiere hacer una reunión del equipo de apoyo para decidirlos, se van haciendo conforme se observan las necesidades del alumno y a partir de las interacciones con el maestro de grupo.

El maestro de apoyo, mediante su competencia diagnóstica reconoce a los alumnos que lograron avanzar en su desempeño curricular a partir de los ajustes metodológicos y cuáles a pesar de ellos no lograron despegar. Los primeros pueden salir adelante con la ayuda de su maestro de grupo, en cambio los segundos presentan necesidades educativas especiales y serán a los que se les aplica la evaluación psicopedagógica.

En este punto, la competencia para la evaluación y el diagnóstico por parte del maestro de apoyo es crucial, pues a veces hay confusión acerca de si un alumno presenta o no necesidades educativas especiales, y se le hace la evaluación psicopedagógica, concluyendo al final que no presentaba tales necesidades. El tiempo invertido inútilmente en este proceso pudo haberse ahorrado y utilizado en otro caso con mayor necesidad.

Para favorecer la identificación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y evitar confusiones que pueden hacer perder el rumbo, se propone un cuadro que facilita al maestro de apoyo discernir cuáles alumnos presentan necesidades educativas especiales y cuáles pueden continuar su educación con la ayuda de su propio maestro. (García Cedillo, 200).

FIGURA 1: IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Problemas que presenta el alumno cuya solución depende fundamentalmente del maestro de grupo	Problemas que presenta el alumno cuya solución depende del maestro de grupo con apoyo de educació especial

Nota: Para saber si un alumno tiene necesidades educativas especiales se puede hacer a partir de los apoyos que requiere analizando si se los puede brindar el maestro de grupo o necesita USAER.

Si para un alumno se llena solamente la primera columna, se puede asegurar que por el momento no presenta necesidades educativas especiales. Esto no quiere decir que esté libre de dificultades, pero no requiere apoyos distintos a los que habitualmente se encuentran en la escuela y el aula regular. Tampoco significa que no las puede presentar en un momento dado, por lo que es pertinente hacer seguimiento de vez en cuando.

Si también se llenó la segunda columna, lo más seguro es que sí se trate de un alumno con necesidades educativas especiales, las cuales serán determinadas en la evaluación psicopedagógica.

COMPETENCIA PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE LOGRADO POR UN ALUMNO Y DETERMINAR EL APRENDIZAJE POTENCIAL

Una vez que se han identificado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, el maestro de apoyo en colaboración con el de grupo, procede a evaluar el desempeño curricular.

Esta evaluación se debe hacer bajo el enfoque del trabajo para el desarrollo de competencias, determinando lo que ha logrado en el saber, saber hacer, ser y estar en las diversas asignaturas o campos formativos. Para que sea completa y útil, el maestro de apoyo debe descubrir, no solamente los logros que ha tenido en determinado aprendizaje, sino los que está a punto de adquirir con ayuda, o sea, debe identificar el aprendizaje real y el potencial que se encuentra en la zona de desarrollo próximo, que es con el que se va a hacer la intervención psicopedagógica.

En este trabajo colaborativo es posible que el maestro regular aporte mayor conocimiento en los aprendizajes reales, y el de apoyo, mediante los saberes y habilidades para la evaluación

y el diagnóstico que ha construido, colabore con el maestro de grupo en la determinación de los aprendizajes potenciales, que serán el punto de partida para las adecuaciones curriculares.

Para obtener un perfil de los aprendizajes logrados y de los que están a punto de emerger si se le proporciona la ayuda necesaria, el maestro de apoyo puede recurrir y utilizar diversas estrategias:

- Analizar y procesar la información recabada mediante la observación participante. (Notas personales, guías de observación). Valorar qué conocimientos, habilidades y actitudes ha desarrollado el alumno y cómo emplea estos elementos en la solución de problemas y situaciones.

- Analizar las evaluaciones aplicadas por el maestro de grupo.

- Aplicar evaluaciones escritas, producciones, juegos, utilizando la mediación para conocer lo que el alumno es capaz de aprender con ayuda.

- Evaluación individual o en un grupo pequeño de los prerrequisitos para el aprendizaje, qué elementos le faltan ya sean cognitivos, afectivos o sociales para acceder a un contenido.

- Entrevistas a los padres o cuidadores del menor, para conocer cómo aplica en su contexto los aprendizajes, por ejemplo: manejo de dinero en compra venta, respeto cuando va de visita, responsabilidad en las tareas que se le asignan, grado de autonomía en la familia y el barrio, etc.

- De acuerdo a la situación que genere las necesidades educativas especiales, puede analizar instrumentos aplicados aún cuando no sean de su área y no estén directamente relacionados con el aprendizaje curricular. Por ejemplo para un alumno con discapacidad intelectual es conveniente revisar el ABS-S:2 para incluir entre los aprendizajes logrados o en potencia los que este documento maneja y que estén relacionados con las asignaturas o campos formativos. De igual forma para un alumno con aptitudes sobresalientes puede tomar en cuenta el Inventario, o el BAS.

Por último, y queremos recalcarlo de manera especial, si encuadramos la actuación del maestro de apoyo desde la filosofía actual del trabajo para el desarrollo de competencias, la evaluación del desempeño del alumno no se realiza únicamente en relación a las competencias y los aprendizajes esperados de la asignatura y grado. Se tiene que evaluar desde el nivel real del niño o adolescente, aún cuando los aprendizajes correspondan a

grados o niveles educativos inferiores. Las competencias para la vida son un continuo, y aunque hay logros más o menos homogéneos en las diferentes edades, no siempre se da esta relación. Tal es el caso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Entre éstos hay quienes están totalmente alejados del promedio de aprendizaje del grupo al que pertenecen, y a ellos se les tiene que evaluar a partir de lo que han logrado y no en comparación a los demás.

Por ejemplo: En una evaluación psicopedagógica elaborada el 23 de enero de 2011, el personal de USAER anotó en la evaluación psicopedagógica los siguientes aprendizajes logrados de una alumna de tercer grado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

- *Reconoce el camino de su casa a la escuela y puede guiar a un adulto en este recorrido.*
- *Se inicia a bañarse sola, con supervisión de un adulto.*
- *Sabe decir su nombre y dirección.*
- *Sabe secuenciar los días de la semana y relacionarlos con actividades cotidianas.*
- *Maneja* monedas de uno a cinco pesos en actividades de compraventa.

Estos son solamente ejemplos de aprendizajes que se tienen que evaluar aunque estén muy alejados de los aprendizajes esperados de su grado. Pensando en términos de competencias para la vida, los logros de esta alumna son pasos seguros hacia la conquista de la independencia personal aunque sean muy lentos.

COMPETENCIA PARA DETERMINAR LOS APRENDIZAJES ESPERADOS EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS O CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

De las cuatro competencias específicas en que hemos dividido la competencia para la evaluación y el diagnóstico, quizá la más importante es la que hemos denominado “Saber determinar los aprendizajes esperados”. Mediante el ejercicio de ella, el maestro de apoyo es capaz de determinar y redactar los aprendizajes esperados posibles y evaluables para un alumno, en una asignatura específica y en un tiempo determinado.

¿Por qué adjudicarle al maestro de apoyo esta competencia? El maestro de grupo por lo general trabaja con los aprendizajes esperados marcados en los programas de estudio para todo el grupo. También hace ajustes a sus actividades para algún o algunos alumnos que se encuentran curricularmente muy por debajo o por encima del desempeño grupal. Sabe el avance que un alumno presenta, los aprendizajes previos que tiene o no tiene y los que le faltan por adquirir. Lo que desconoce son los prerrequisitos cognitivos y socioafectivos que necesita para la adquisición de determinado contenido o asignatura. Por la cantidad de

alumnos que atiende le es difícil la determinación precisa de la zona de desarrollo próximo, que es el punto de partida para los aprendizajes esperados. El maestro de apoyo, en cambio, su función misma lo obliga a conocer a fondo el nivel de aprendizaje del alumno en las diferentes asignaturas, los prerrequisitos que le favorecen o le obstaculizan su aprendizaje y el punto de partida en cada asignatura para la formulación de lo que el alumno debe y está en condiciones de aprender.

Mucho se ha cuestionado si los aprendizajes esperados se pueden o no cambiar; hay quienes dicen que solamente se bajan de nivel los que ya están marcados en los programas de asignatura. En los textos que hemos consultado no se habla de esta cuestión, sin embargo nos atrevemos a decir que sí es posible cambiarlos, e incluso que en muchos casos se deben cambiar. Expliquemos un poco más este punto. En el capítulo que trata de la mediación se dice que "*un aprendizaje esperado, sólo es aprendizaje esperado si se ubica en la zona de desarrollo próximo del alumno*", por lo tanto, si hablamos de bajar o de subir el nivel, ya no hablamos del mismo aprendizaje esperado, pues lo que hace que sea "esperado" es precisamente que se ajuste a las posibilidades de aprendizaje del alumno, por tanto cuando bajamos o subimos de nivel, en realidad estamos construyendo un nuevo aprendizaje esperado.

Con esta reflexión tocamos el punto medular de los aprendizajes esperados. Si se redactan o se toman los que ya están diseñados, la cuestión es la misma. Cuando un maestro de apoyo propone incluirlos en una propuesta curricular o en su plan de atención, es porque mediante la evaluación, preferentemente con enfoque de evaluación dinámica, está seguro de que ese aprendizaje está en la zona de desarrollo próximo del alumno y que, además, le sirve para resolver problemas y adaptarse a situaciones y personas.

Es conveniente puntualizar algunas condiciones que se deben tomar en cuenta a la hora de seleccionar o redactar los aprendizajes esperados.

- Se puede **programar un aprendizaje esperado tal como lo propone el currículo** cuando el alumno lo requiere para avanzar en el manejo de competencias para la vida, pero que no se beneficia con el trabajo del grupo y se hace necesaria la intervención de educación especial. Por ejemplo: *En quinto grado viene un aprendizaje esperado en formación cívica y ética "Emplea el diálogo, la negociación y la mediación como formas pacíficas de resolución de conflictos". Mario, un alumno con severos problemas de conducta que ha sido expulsado de cuatro escuelas, requiere este aprendizaje esperado, pero con un apoyo mayor que el resto del grupo. Por tal razón la maestra de apoyo lo incluyó tal cual en su programación y en coordinación con el psicólogo lo van a trabajar durante el ciclo escolar.*

- Es conveniente a**gregar aprendizajes esperados a una asignatura** cuando el alumno no se beneficia con los que están programados para el grupo regular, especialmente en los grados superiores de primaria y los tres grados de secundaria. Las asignaturas en las que hay más distancia entre un alumno y su grupo, son generalmente las más abstractas, como matemáticas, historia, ciencias con énfasis en física y en química entre otras. Ejemplo de un aprendizaje esperado que se puede sustituir por otro es: Matemáticas segundo de secundaria *"Resuelve problemas que impliquen el uso de ecuaciones de la forma: ax + b = cx + d, donde los coeficientes son números enteros, fraccionarios o decimales, positivos y negativos". Iván, un alumno con discapacidad intelectual de segundo grado, resuelve con dificultad, y sólo con ayuda, problemas que impliquen las operaciones de suma y resta con cantidades hasta 100. Para él es recomendable otro aprendizaje esperado por ejemplo: "Resuelve en forma autónoma problemas aditivos con cantidades hasta el 100". El aprendizaje esperado de su grupo no está en condiciones de adquirirlo y aunque algo pudiera entender, no le sirve en su autonomía personal. El que se diseñó para trabajar con él en el aula de apoyo, le es más útil para resolver muchas situaciones de su vida.*

- Es muy necesario para algunos alumnos, que se **diseñen para ellos algunos aprendizajes esperados que se relacionen con los prerrequisitos para el aprendizaje** de las asignaturas de primaria o secundaria o los campos formativos de preescolar, por ejemplo: *Para un alumno con dificultades severas en la construcción del número, incluir aprendizajes esperados de clasificación, seriación, conteo. Si las dificultades son grandes en la asignatura de historia se puede trabajar orientación temporal, antes - después, primero – último; procesos como su historia personal, el desarrollo de una planta, etc.*

- Para los alumnos con problemática más severa es necesario diseñar aprendizajes esperados que propicien el acercamiento a las competencias, aún cuando no sean aprendizajes explícitos en los programas de estudio del nivel y grado que cursa el alumno, por ejemplo: *Para un alumno con discapacidad intelectual de primero de secundaria que tiene problemas en la relación social y es demasiado confiado e ingenuo en el trato con las personas adultas y de su edad, se diseñaron los siguientes: "Clasifica a las personas que lo rodean en los conceptos de familiares, amigos y conocidos". "Saluda a las personas en forma pertinente, con un "hola", dando la mano, con abrazos o besos, según la relación que tenga con cada una" "Regula sus muestras de afecto con contacto físico apropiado a cada persona y evita tocar a las que no debe hacerlo". Para otro alumno: "Usa el sanitario haciendo uso adecuado del papel sanitario, bajando la palanca y lavándose las manos al final"*. Estos aprendizajes pudieran incluirse en formación cívica y ética, porque están contenidos en las competencias de esa asignatura, aunque no estén explicitados en el programa de primero de secundaria.

La selección y diseño de los aprendizajes esperados es uno de los puntos más álgidos de la competencia del maestro de apoyo para la evaluación y el diagnóstico. Es tan importante esta competencia que de ella depende en gran medida el éxito en la atención de un alumno con necesidades educativas especiales. Cuando un alumno no avanza, muchas veces no es por sus dificultades para aprender, sino por no haber redactado los aprendizajes esperados en el punto exacto de la zona de desarrollo próximo y por tanto se apuesta por aprendizajes que no está en condiciones de aprender. Es preciso, pues, que el maestro de apoyo movilice sus saberes y habilidades diagnósticas para definir de la manera más fina y precisa los aprendizajes más adecuados para el alumno.

COMPETENCIA PARA HACER DIAGNOSTICO DIFERENCIAL EN FORMA PRESUNTIVA

La competencia específica para hacer diagnóstico diferencial de la discapacidad o necesidades educativas especiales que presenta un alumno, es una de las aportaciones profesionales que el personal de educación especial ofrece a la escuela regular. Sin embargo, es tal vez la menos desarrollada de las cuatro en que dividimos la competencia para la evaluación y el diagnóstico. Esta afirmación se basa en las respuesta que los propios maestros de apoyo dieron en una encuesta que se aplicó a inicios del ciclo escolar 2010 – 2011 para sustentar este trabajo, y a la cual nos hemos referido con anterioridad.

En dicha encuesta, lo primero que destaca es la cantidad de alumnos con discapacidad intelectual que afirman atender en sus escuelas. La mayoría reportó entre 2 y 5 alumnos, pero hubo un número no muy reducido, que dijeron atender entre y 6 y 10 con esta discapacidad, y unos pocos que atienden a uno o a ninguno. La cantidad de alumnos con discapacidad intelectual en la suma total de las encuestas fue de 728, cantidad que es estadísticamente imposible. Según la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, el 3% de la población, incluidas todas las edades, presenta alguna discapacidad intelectual. Comparando la cantidad reportada con estos datos estadísticos es fácil concluir que no es posible que en una escuela, con alumnos en edad escolar, exista el 2 o 3% de alumnos con discapacidad intelectual y mucho menos con la existencia de los CAM donde se concentra la mayoría de estos niños o adolescentes.

Estos datos nos llevan a pensar que un buen número de maestros de apoyo, por no decir la mayoría, no ha desarrollado suficientemente la competencia para hacer diagnóstico diferencial, por lo menos en esta discapacidad, y que tal vez están confundiendo a estos alumnos con los que presentan solamente problemas severos para el aprendizaje escolar.

Esta hipótesis se confirma en otras preguntas de la encuesta: ¿Qué instrumentos utilizaron para diagnosticar a los alumnos con discapacidad intelectual? Frente a esta pregunta

solamente el 7% menciona los instrumentos adecuados, el 1% da una respuesta muy cercana a la esperada, el 69% no da evidencias de comprender qué es y cómo se lleva a cabo el diagnóstico diferencial. Un 23% no responde a la pregunta. Se ve más detallada y claramente la distribución de las respuestas en la figura 3.

FIGURA 2: DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA:
¿CON QUÉ INSTRUMENTOS DIAGNOSTICARON A LOS ALUMNOS CON DI?

RESPUESTAS	PORCENTAJES
Anotan solamente ABS-S:2 y una prueba de inteligencia	7
Anotan ABS-S:2, una prueba de inteligencia y una prueba o evaluación que conocen	1
Anotan las pruebas y evaluaciones que conocen	59
Solamente prueba o pruebas de psicología	5
Solamente pruebas pedagógicas	5
No contestan	23

Nota: Un porcentaje muy bajo de maestros de apoyo conocen qué es el diagnóstico diferencial y con qué instrumentos se realiza.

Es altamente significativo el hecho de que solamente el 8% de los 210 maestros encuestados sabe lo que es el diagnóstico diferencial y cómo se realiza, lo cual nos obliga a reflexionar acerca de esta importante tarea y la relevancia que tiene esta competencia para el maestro de apoyo.

Analizando con mayor profundidad las respuestas dadas a esta última pregunta, se perfilan otras necesidades en la formación de los maestros de apoyo. Al preguntarles acerca de los instrumentos para llevar a cabo el diagnóstico diferencial de la discapacidad intelectual, la gran mayoría mencionó evaluaciones de comunicación, pedagogía, trabajo social, pruebas proyectivas, pruebas de inteligencia, etc. Al inicio pensamos que era solamente un listado de todas las pruebas o evaluaciones que conocen, pero tal vez, y casi tenemos la certeza, de que lo que este dato nos dice es que, en general no tienen una clara distinción entre el diagnóstico y la evaluación. Por esa razón explicaremos brevemente en qué consiste cada una de estas tereas.

Cuando hablamos de ***evaluación*** nos referimos al proceso que se sigue para conocer a profundidad, el desarrollo de un alumno en sus diferentes áreas: motriz, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, lingüística y curricular, identificando sus fortalezas y debilidades, para determinar las necesidades educativas especiales que presenta, y planificar los apoyos que requiere por parte del personal de educación especial, regular y de otras instituciones si se considera necesario.

El ***diagnóstico diferencial*** es una parte del proceso de evaluación y se realiza cuando un especialista, generalmente con ayuda de otros, clasifica las características y problemática de un alumno dentro de una categoría ya establecida, diferenciándola de otras que presentan características similares. Por ejemplo antes de hacer un diagnóstico diferencial se puede confundir a un niño con autismo con uno que presenta afasia, a un alumno con discapacidad intelectual con el que no aprende en la escuela por deprivación sociocultural o problemas socioafectivos, a un alumno con aptitudes sobresalientes con uno que presenta problemas de conducta, etc. Mediante el diagnóstico diferencial se conoce con un grado muy alto de certeza la problemática específica que presenta un alumno y se ubica dentro de una categoría diagnóstica.

El diagnóstico diferencial no es función específica del maestro de apoyo sino de todo el equipo interdisciplinario, pero él tiene un papel fundamental en esta tarea por ser el primero en tener contacto con el maestro de grupo y con el alumno. A él le corresponde hacer un primer intento de diagnóstico, al que algunos llaman diagnóstico presuntivo o ***presunsual***. Es decir, hacer un pre diagnóstico de la discapacidad o tipo de necesidades educativas especiales, basándose en los datos recabados en la observación y las entrevistas a padres y maestros y, por supuesto, sustentado por el marco teórico que posee, con respecto a las diferentes discapacidades y necesidades educativas especiales.

Este diagnóstico presuntivo es sumamente útil. En primer lugar favorece al alumno ya que la atención educativa comienza tempranamente y por camino seguro pues no se gasta tanto tiempo en definir su situación; también favorece al equipo de apoyo debido a que cuando aplican los instrumentos para el diagnóstico diferencial ya llevan por lo menos un 90% de certeza de que el alumno sí presenta la discapacidad en cuestión gracias al desarrollo de la competencia del maestro de apoyo para hacer este pre diagnóstico.

A fin de comprender mejor en qué consiste este diagnóstico presunsual, pondremos algunos ejemplos, que son más bien manifestaciones de esta competencia por parte del maestro de apoyo, a partir de la evaluación realizada con el alumno.

- Reconoce en el desempeño del alumno cuando reúne los tres criterios para considerar que presenta discapacidad intelectual.
- Diferencia el desempeño de un alumno con discapacidad intelectual de otro que tiene un rendimiento escolar muy bajo por falta de estimulación o deprivación sociocultural.
- Conoce las características del autismo y del síndrome de asperger y puede diferenciar a los alumnos que las presentan.
- Distingue frente a un alumno con problemas de conducta cuando se trata de un TDAH y cuando la conducta se origina en el mal manejo de la disciplina del menor.
- Distingue a un alumno con aptitudes sobresalientes de otro con buenas calificaciones por ser como se dice comúnmente “machetero”.

A partir de este pre diagnóstico se procede a realizar el diagnóstico diferencial para los alumnos de los que se tenga certeza que presentan la discapacidad en cuestión. Generalmente se realiza entre dos o más profesionistas, mediante evaluaciones diseñadas para tal fin: pruebas estandarizadas, entrevistas y primordialmente con la observación del alumno. Estos instrumentos los aplican los especialistas según la discapacidad de que se trate, por ejemplo para la discapacidad intelectual se aplica una prueba psicométrica que mida el coeficiente intelectual por parte del psicólogo y una prueba estandarizada de habilidades adaptativas que puede ser aplicada por el trabajador social o por el maestro de apoyo.

Para comprender mejor en qué consiste y cómo se lleva a cabo el diagnóstico diferencial vamos poner el ejemplo de la discapacidad intelectual. Para las demás discapacidades podrán consultar a los especialistas y utilizar el recurso de la autocapacitación para saber hacer el pre diagnóstico en todas las discapacidades y las aptitudes sobresalientes.

En el segundo capítulo analizamos con todo detalle la definición actual de la discapacidad intelectual o más bien las dos definiciones actuales, la constitutiva y la operativa. En este momento nos remitiremos solamente a la definición operativa, según la cual se determina que una persona tiene discapacidad intelectual cuando:

- Presenta limitaciones significativas en el funcionamiento cognitivo.
- Presenta limitaciones significativas en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.
- Su discapacidad apareció antes de los 18 años.

Según esta definición la discapacidad intelectual solamente se determina cuando un alumno reúne los tres criterios. Sin tomar en cuenta la edad de aparición que se da por hecho por ser alumnos en edad escolar, nos quedan dos criterios que deben estar presentes: a) Limitaciones significativas en la conducta adaptativa y b) Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.

Las limitaciones tanto en la conducta adaptativa como en el funcionamiento intelectual se miden con pruebas estandarizadas y tienen límites de corte para definir hasta qué puntuación se puede diagnosticar discapacidad intelectual y NO por una estimación subjetiva como sucede con frecuencia.

Concentramos estos criterios diagnósticos en un cuadro para hacer más fácil su comprensión.

FIGURA 3: DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CRITERIO	INSTRUMENTOS	PARÁMETRO PARA DETERMINAR DI	ESPECIALISTA
1. Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.	Pruebas de inteligencia estandarizadas: WISC RM, Raven, VISC IV, Stanford Binet, etc.	Aproximadamente dos desviaciones estándar por debajo de la media o aproximadamente 70 o menos puntos de CI.	Psicólogo
2. Limitaciones significativas en la conducta adaptativa. 3. Aparición antes de los 18 años.	Pruebas estandarizadas para evaluar las habilidades adaptativas en sus tres componentes: conceptuales, sociales o prácticas. Escala de Conducta Adaptativa Escolar (ABS-S:2), Vineland, etc.	Aproximadamente dos desviaciones estándar por debajo de la media en uno o dos de los tres componentes, conceptuales, sociales o prácticas, o en promedio de la puntuación global.	Trabajador social o maestro de apoyo

Nota: El diagnóstico diferencial lo realizan los especialistas aplicando e interpretando pruebas estandarizadas acordes a la población a la que se le aplican.

Pensamos que con las consideraciones que hemos hecho hasta aquí, quedan suficientemente claros los tres criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual y los parámetros para considerar que un alumno la presenta. Esperamos que en lo sucesivo ya no se emitirán juicios ni se pondrá esta etiqueta, sin haber hecho un buen diagnóstico, con los instrumentos adecuados y las interpretaciones pertinentes.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA PARA LA EVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO

La competencia para la evaluación y el diagnóstico es una de las más importantes de las siete en las que hemos dividido el quehacer del maestro de apoyo. Es la base sobre la que se asienta todo el trabajo para dar la respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno. Comparando esta tarea con la construcción de un edificio, podemos decir que esta competencia representa los cimientos. Y así como en un edificio, si los cimientos están mal, todo lo construido se viene abajo, en la educación de un alumno con necesidades educativas especiales, si el diagnóstico y la evaluación no son pertinentes, todo lo que se

haga puede caer en el vacío y el progreso que se espera en el alumno no se da en el tiempo y la calidad esperado. Imaginemos lo siguiente:

- ¿Qué pasaría si las necesidades educativas especiales no son las que realmente tiene?
- ¿Qué consecuencias tiene que se trabajen aprendizajes esperados que no están en la zona de desarrollo próximo?
- ¿Cómo afecta al alumno categorizarlo con una discapacidad cuando su situación es otra?

Seguramente el trabajo del maestro de apoyo no se vería reflejado en el desarrollo de competencia del alumno. Y lo más grave sería que se perdería un tiempo muy valioso para el desarrollo del niño, pues entre más temprana es la atención, en cualquiera de las discapacidades o necesidades educativas especiales, mayores son los pronósticos en su evolución.

Por eso es tan necesario para el maestro de apoyo el desarrollo de la competencia que acabamos de analizar.

Esta competencia está conformada por conocimientos habilidades y actitudes, que necesitan estar presentes en todos los maestros de apoyo para movilizarlas hacia situaciones concretas durante todo el proceso educativo. Aunque se han venido explicando a lo largo del capítulo, queremos cerrarlo con un cuadro en el que se exponen en forma global los tres componentes de la competencia, puntualizando lo que deben saber, saber hacer y ser, para llevar a cabo con éxito la evaluación y el diagnóstico de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

El maestro de apoyo con su vasta experiencia podrá enriquecer cada uno de los componentes: conocimientos, habilidades y actitudes.

FIGURA 4: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA PARA LA EVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO.

SABER	SABER HACER	SER Y ESTAR
- Programas de estudio de Educación Básica. - Características de todas las discapacidades. - Criterios diagnósticos de todas las discapacidades. - Instrumentos para el diagnóstico de cada discapacidad que aplicarán los especialistas. - Conocimiento de técnicas de observación. - Evaluación dinámica.	- Seleccionar o diseñar aprendizajes esperados. - Observación participante. - Comparar, descartar, y categorizar las observaciones realizadas. . - Aplicar técnicas de observación y registro. - Reconocer los pequeños avances del alumno que al maestro de grupo le pueden pasar inadvertidos. - Identificar la zona de desarrollo próximo.	- Escepticismo para no aceptar pasivamente los resultados de una prueba cuando se observan características diferentes en un alumno. - Actitud de investigación y profundización constante frente a al desarrollo de un alumno.

Nota: La competencia para la evaluación y el diagnóstico está conformada por conocimientos, habilidades y actitudes. Para que un maestro sea competente necesita reunir los tres componentes.

CAPÍTULO 9

COMPETENCIA PARA FACILITAR Y MEDIAR EL APRENDIZAJE

En este capítulo abordaremos una competencia a la que hemos llamado *"competencia para mediar y facilitar el aprendizaje"* y en torno a ella haremos algunas reflexiones que nos parecen relevantes para el trabajo que realizan los maestros de apoyo en las escuelas de Educación Básica.

La mediación es un estilo de interacción maestro alumno, orientado por una serie de principios antropológicos y psicopedagógicos. Tiene su fundamentación en la obra de Piaget, Vigotsky y Feuerstein, con múltiples coincidencias con las teorías de Ausubel, Brunner, Sternberg, Gardner y de otros psicopedagogos actuales. La mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas y sociales de los alumnos. Mediar va más allá de una simple interacción, y se convierte en elemento crucial para la transformación y construcción de nuevas formas de actuación del sujeto mediado en las diferentes esferas de su vida. De aquí deriva el concepto del maestro mediador.

LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE DE TRABAJO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La función del maestro como mediador y facilitador tiene dos finalidades: una la enseñanza de contenidos específicos que es la que más prioriza la escuela y otra la enseñanza de herramientas, o procesos para adquirir esos contenidos y aplicarlos en las diversas situaciones de la vida. De este modo la función mediadora ayuda tanto en la adquisición de contenidos curriculares de las asignaturas y campos de formación para la

Educación Básica, como en la aceleración del proceso de desarrollo cognitivo y social de sus alumnos. Para lograr estas dos finalidades el maestro tiene que filtrar y organizar los estímulos de acuerdo a la zona de desarrollo próximo, a los aprendizajes previos de los alumnos y al contexto donde pondrán en juego las competencias que vayan desarrollando.

Es importante destacar que las actividades que se realizan en el aula por más novedosas y bien diseñadas que sean, no son suficientes para considerarse mediadoras. Las actividades de mediación son aquellas actividades intencionadas mediante las que el profesor entra en interacción directa con el alumno, y están organizadas en series que se dirigen a orientar los procesos intelectuales o de razonamiento de los alumnos. También pueden estar dirigidas a los procesos sociales, cuando se derivan de asignaturas como formación cívica y ética. Por tanto, lo que se espera de la mediación no es haber cumplido una tarea o logrado un producto, sino haber adquirido una capacidad nueva, más desarrollada o diferente para tratar la información, resolver problemas o adaptarse a situaciones nuevas.
El concepto de mediación y facilitación del aprendizaje está íntimamente asociado con el enfoque constructivista de la educación. En México tuvo un gran auge en la reforma del 93 donde el constructivismo era el enfoque principal de los planes y programas. En la reforma 2004 – 2011, se mantiene el constructivismo como uno de los enfoques que sustentan a los nuevos programas y se agrega un elemento central: el trabajo para el desarrollo de competencias. En este nuevo currículo el papel del maestro como mediador, lejos de quedar obsoleto, adquiere una dimensión aun más importante y pertinente que en los programas anteriores.

En forma muy esquemática mostramos la relación que guardan estas dos corrientes teóricas con el papel mediador del docente. Observemos la figura 1.

FIGURA 1: MEDIACIÓN Y TRABAJO POR COMPETENCIAS

Competencias para la vida

Zona de desarrollo Distal
Aprendizajes que no está en condiciones de adquirir ni de aplicar en este momento.
Zona de Desarrollo Próximo
Aprendizajes que está en posibilidades de adquirir y aplicar
Formulación de aprendizajes esperados
Intervención psicopedagógica. Metodología problematizadora y contextualizada.
MEDIACIÓN: CONTENIDOS, TÉCNICAS.
Zona de Desarrollo Real
Aprendizajes previos del alumno en términos de desempeño.
Aprendizajes curriculares adquiridos y aplicados en situaciones de la vida diaria.

Nota: El trabajo por competencias encuadra perfectamente con la teoría constructivista y los planteamientos del aprendizaje mediado de Vigotsky y Feuerstein.

En este esquema el cuadro externo representa las competencias para la vida que se espera que la escuela construya en los alumnos, utilizando la mediación de los maestros y compañeros como elemento principal en dicha construcción. Dentro de ese cuadro están otros tres niveles que representan las zonas de desarrollo de acuerdo a la teoría de la mediación de Vigotsky.

La zona de desarrollo real abarca el acercamiento que el alumno ha logrado en la consecución de una competencia. Manifiesta el uso o manejo que hace de lo que sabe, no del conocimiento aislado. Los conocimientos, habilidades y actitudes logradas constituyen los aprendizajes previos para la intervención educativa que se realizará en la zona de desarrollo próximo.
En la zona de desarrollo próximo o potencial se ubican aquellos aprendizajes que el estudiante está en condiciones de adquirir y de aplicar en su vida, con la ayuda de un adulto o de otro niño más capaz. En esta zona se sitúa toda la intervención docente tendiente a que adquiera conocimientos, habilidades y actitudes y los movilice hacia una situación concreta mediante una metodología pertinente, como la solución de problemas, los proyectos y otras que planteen retos. Aquí se circunscriben los aprendizajes esperados, los cuales deben estar orientados a lo que el alumno puede adquirir, no a lo que ya domina, ni a lo que está muy alejado de sus posibilidades. En los nuevos programas los aprendizajes esperados ya están predeterminados en cada asignatura de primaria o secundaria o campo formativo de preescolar, sin embargo es importante destacar que esos **aprendizajes esperados sólo son aprendizajes "esperados" para un alumno si están dentro de la zona de desarrollo próximo**, por tanto se requiere que el maestro sea muy hábil para decidir cuándo trabajar

un aprendizaje esperado y cuándo aplazarlo, cuándo tiene que plantearse otro más alto o más bajo de acuerdo al nivel de su grupo o de un alumno al que se le hacen adecuaciones curriculares. La mediación, que es el tema que nos ocupa en este capítulo, se lleva a cabo en esta zona de desarrollo potencial, y es en ella donde se consolidan los aprendizajes que estaban en potencia, y se generan otros, ampliando así tanto la zona de desarrollo real como la potencial.

Por último está la zona de desarrollo distal o lejana; aquí se ubican todos los aprendizajes que le faltan al alumno, tanto en la adquisición del saber como en las habilidades para ponerlos en práctica en situaciones concretas, pero que por el momento no está en condiciones de construir, ni siquiera con la mejor mediación por parte del maestro. Estos aprendizajes que le hacen falta pero que están muy lejanos, no pueden llamarse aprendizajes esperados, porque no están en la zona de desarrollo potencial y no son susceptibles de ser adquiridos en este momento de su desarrollo.

Hasta aquí recordamos sintéticamente algunas ideas de lo que es la mediación y las implicaciones que tiene en la educación y la encuadramos con los fundamentos del trabajo para el desarrollo de competencias que sustenta a los nuevos planes y programas de estudio. Veamos ahora la relación que guarda la función del maestro mediador y facilitador con el quehacer del maestro de apoyo y las razones que nos impulsaron a considerarla como una competencia.

En esta propuesta de trabajo consideramos la función mediadora y facilitadora del aprendizaje como una competencia esencial en la labor del maestro de apoyo. Seguramente surge la pregunta ¿Por qué atribuirle el carácter de competencia? Desde nuestro punto de vista puede clasificarse como tal, porque reúne las características de las competencias docentes. En primer lugar, implica un grupo de saberes derivados de los principios psicopedagógicos, los más destacados son: mediación, aprendizaje mediado, zona de desarrollo próximo, diversas formas de mediación, trabajo para el desarrollo de competencias, etc. Estos saberes son indispensables para la construcción y manifestación de la competencia, pero no son la competencia misma, ya que se puede ser un erudito en la teoría sin ser competente. Para que se dé la competencia, además de los saberes se tienen que poner en juego las habilidades: *habilidad para reconocer la zona de desarrollo próximo, para delimitar los aprendizajes esperados, para aplicar diversos tipos de mediación, etc. Y por último debe estar presente el componente actitudinal, que puede ser: posicionamiento en esta forma de realizar el acto educativo, confianza en que todos los alumnos son capaces de aprender y desarrollarse, etc.* Para hacer una mediación que realmente ayude al alumno a construir y poner en práctica un aprendizaje, se tienen que movilizar estos tres elementos: los del saber, saber hacer y ser, de modo que se realice el cambio esperado; por tanto podemos afirmar que la mediación y facilitación del aprendizaje sí es una competencia docente.

Esta competencia no es exclusiva de los maestros de apoyo. Es indispensable en todos los que trabajan con alumnos de cualquier nivel educativo, desde educación inicial o preescolar hasta el nivel superior. Sin embargo en el maestro de apoyo reviste un carácter muy especial por las razones que explicamos en los párrafos que siguen.

La misión del maestro de apoyo dentro de la escuela regular es garantizar el acceso a los contenidos curriculares de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Estos alumnos, como vimos en el primer capítulo son los que tienen un ritmo de aprendizaje muy distinto al de los demás para adquirir los aprendizajes escolares y utilizarlos en la solución de problemas de la vida cotidiana, y, para los cuales la escuela no cuenta con los recursos para satisfacer sus necesidades.

Dentro de la amplia gama de necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos hay una que es común en la mayoría de ellos: *la necesidad de una mediación más profunda, individualizada y sistemática*, en comparación con los demás, ya sea porque han carecido de ella desde edades muy tempranas, por pobre modificabilidad cognitiva o social o por necesidades derivadas de una discapacidad. Por lo tanto, *cuando la mediación que realiza el maestro de grupo no es suficiente para modificar cognitiva y/o socialmente a un alumno, esta mediación se convierte en una necesidad educativa especial que al maestro de apoyo le toca satisfacer.*

Para ejemplificar cómo la mediación puede constituirse como una necesidad educativa especial pensemos en un alumno con discapacidad intelectual que asiste a un grupo regular. Es posible que tenga un excelente maestro que propone actividades bien diseñadas y las encuadra en una situación problematizadora. Este alumno, aún en un ambiente áulico rico, requiere de mayor mediación que sus compañeros, necesita que sea más individualizada y más frecuente. La mediación que aplica el maestro de grupo por lo general consiste en preguntas o cuestionamientos. Por sus características derivadas de la discapacidad intelectual es casi seguro que requiera de otros tipos de mediación como la guía física, el modelamiento por pasos u otra según el caso. Su zona de desarrollo próximo respecto a un aprendizaje, está significativamente por debajo de los demás, por lo tanto, el planteamiento del aprendizaje esperado, así como la mediación misma, precisan de un trabajo individualizado pero en interacción con un grupo pequeño de alumnos con un nivel más o menos cercano al suyo. Al maestro de grupo le es difícil dar respuesta a estas necesidades por la cantidad de alumnos que atiende aún cuando tenga los elementos teóricos necesarios.

El trabajo directo con el niño en el aula de apoyo, no es la única tarea en la que el maestro de apoyo necesita movilizar sus saberes para poner en juego su competencia mediadora y facilitadora del aprendizaje. También trabaja con el maestro que atiende al alumno,

haciendo el papel de mediador para que éste a su vez haga mediación en forma pertinente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El maestro de apoyo se convierte en autoridad en mediación frente al maestro de grupo cuando sabe aplicar, sugerir y asesorar en diferentes formas de mediación que se adecúen a las necesidades del alumno, a la naturaleza del aprendizaje esperado y al contexto donde ha de aplicarse.

La competencia para mediar y facilitar el aprendizaje la dividimos en tres competencias específicas con el fin de hacer un análisis más detallado y establecer algunos criterios útiles en la práctica. Las competencias específicas son las siguientes:

- Competencia para aplicar diferentes formas de mediación de acuerdo a las características del alumno, del aprendizaje y del contexto.
- Para desarrollar la metacognición a partir de los contenidos curriculares.

A cada una de ellas se le dará un tratamiento especial y se enriquecerá con ejemplos y sugerencias para llevarla a la práctica.

COMPETENCIA PARA APLICAR DIFERENTES FORMAS DE MEDIACIÓN DE ACUERDO A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO, DEL APRENDIZAJE Y DEL CONTEXTO

El trabajo directo con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales es una de las funciones que realizan los maestros de apoyo en la escuela regular. Lo pueden llevar a cabo en dos modalidades: dentro del grupo regular en colaboración con el maestro de grupo, o en el aula especial con un grupo pequeño de alumnos que tengan una zona de desarrollo próximo cercana, con respecto al aprendizaje esperado. Una tercera forma es el trabajo individual con un alumno, pero esta modalidad hay que utilizarla solamente en casos excepcionales, cuando realmente no sea posible que el alumno trabaje aunque sea con otro compañero, pues el aprendizaje más rico se da en interacción con los demás.

En estas tres modalidades el maestro de apoyo funge como un especialista en la atención de las necesidades educativas especiales, donde una de las características de especialista es sin duda la competencia para mediar y facilitar el aprendizaje. Para lograrlo necesita conocer los elementos teóricos que sustentan esta competencia, y además, conocer y aplicar diferentes técnicas de mediación considerando al alumno, al aprendizaje y al contexto.

Para los maestros de grupo la forma más conocida de mediar es la que hacen utilizando preguntas y cuestionamientos y esto se ha convertido casi en un sinónimo de mediación. Pero en su grupo hay alumnos con niveles de desarrollo cognitivo o social muy inferiores a los de sus compañeros, o con recursos verbales muy limitados, para los cuales este tipo de

mediación no es suficiente y se requiere la incorporación de otras técnicas más acordes a sus necesidades. Aquí, el maestro de apoyo pone en juego su competencia para facilitar y mediar el aprendizaje, asesorando al maestro en la aplicación de otras formas acordes a la situación de esos alumnos, sin desechar, por supuesto la que ya utiliza a base de preguntas.

Con el fin de que tengan a la mano otras maneras de ejercer la mediación y cuenten con más recursos para la asesoría al maestro, presentamos un repertorio de técnicas que pueden ser utilizadas para acercar a los alumnos a los aprendizajes de conocimientos, de habilidades o de actitudes, clasificadas de acuerdo a los recursos que se emplean o el propósito que se pretende con ellas.

Mediación de la autorregulación con apoyo de Mediadores Visuales:

Las técnicas para mediar la autorregulación se orientan a que el alumno desarrolle poco a poco la autonomía en la acción por propia decisión, pero al mismo tiempo como una respuesta ajustada a reglas y situaciones de su entorno que ha interiorizado de manera simbólica.

La finalidad de utilizar estas técnicas de mediación no es conservar el orden, aunque también ayudan a ello, sino encaminar al alumno hacia la autonomía, ajustando sus respuestas a los requerimientos del grupo. Estas respuestas ajustadas pueden referirse tanto al seguimiento de reglas y normas, como al seguimiento de instrucciones o para la calidad y características de un producto solicitado en una asignatura o campo formativo.

Es importante señalar que no es suficiente con incorporar los mediadores visuales en el aula, esta técnica se tiene que combinar con alguna de tipo verbal, para que realmente se logren las respuestas ajustadas que pretendemos desarrollar.
Presentamos algunas técnicas con base a reguladores visuales con imágenes, fotografías, escritura y productos terminados que el maestro de apoyo puede utilizar en su trabajo dentro y fuera del aula regular.

Reglamento del aula con imágenes o fotografías

Se utilizan mediadores visuales, *(un dibujo de un niño en silencio, tirando la basura en el contenedor, levantando la mano para tomar la palabra, etc.)* un encuadre que es una especie de reglamento del aula con íconos que ilustran la conducta esperada por los miembros del grupo. La forma que adquiere la puesta en juego de estas herramientas puede variar según sea el caso: señalar la conducta esperada en el momento necesario o acompañar el señalamiento con un recordatorio verbal.

Pueden combinar también esta técnica con un programa de modificación de conducta, por ejemplo economía de fichas, en colaboración con psicología.

Recordatorios escritos

Los recordatorios escritos son también mediadores visuales muy útiles para regular la conducta. Consisten en frases o palabras que se ponen en lugares estratégicos donde comúnmente ocurre la conducta indeseada. Como en la técnica anterior pueden ir acompañados de un recordatorio verbal, sobre todo al inicio de la instalación. Ejemplos de estos mediadores: "*Hablar en voz baja*", "*Jale la palanca*" Veamos el ejemplo de cómo un niño autista regula su conducta mediante el uso de esta técnica.

Luis es un alumno con autismo que tiene el hábito de morder a Jorge en la espalda. Jorge ya no quiere acercarse a él porque cada vez que está cerca lo muerde. Los padres de Jorge constantemente se quejan con el director de la escuela y con los maestros de apoyo y de grupo por esta situación.

El maestro de apoyo pide ayuda al psicólogo y con su recomendación hace lo siguiente: Cuando están los dos alumnos cerca escribe un papel que dice "No morder" y lo pega en la espalda de Jorge. Le dice a Luis ¿Qué dice aquí? Luis lee el letrero y dice "No morder". Bien, dice el maestro "No morder a Jorge" Al poco rato Luis se acerca a Jorge por la espalda. El maestro le dice ¿Qué dice aquí? Contesta "No morder" y se retira.

Esto mismo ocurre dos o tres veces. Al día siguiente el maestro vuelve a colocar el recordatorio en la espalda de Jorge. Cuando Luis se acerca, el maestro le vuelve a pedir que le diga lo que dice. Luis lo hace y se retira de Jorge. Después, cuando Luis tiene que acercarse a Jorge, ve el letrero y ya no lo muerde como lo hacía antes.

Agendas

Este mediador gráfico consiste en presentar al alumno una secuencia de las actividades que se van a realizar ese día con dibujos o fotografías. Puede servir también para hacer un resumen de los eventos relevantes que ocurrieron. Otra aplicación sería presentar la secuencia de pasos para elaborar un producto derivado de un proyecto o de una secuencia didáctica de cualquier asignatura.

Esta técnica ayuda a estructurar el tiempo y en él la acción propia del alumno, generando un grado mayor de autonomía, ya que mediante estos apoyos puede actuar más por sí mismo

sin depender totalmente de la ayuda constante del maestro. Es muy útil especialmente con alumnos con autismo, o para los que tienen dificultades en prestar atención a las instrucciones orales y en niños y adolescentes con discapacidad intelectual, que derivado de ella, suelen tener severas dificultades para planificar y anticipar su acción.

Las agendas pueden ser utilizadas en aula regular mediante las sugerencias al maestro y el trabajo colaborativo, y en el aula de apoyo en el trabajo directo con los alumnos.

Productos terminados.

Esta técnica consiste en dar al alumno las instrucciones del producto que va a realizar dentro de un proyecto o de una secuencia de actividades. Una vez que entendió lo que va a hacer se le muestra un producto terminado. Este producto puede ser de cualquier asignatura: una bandera en historia, un recado en español, un croquis de geografía, etc. Hay productos que tienen que realizarse exactamente igual al modelo como sería el caso de la bandera, pero hay otros en los que alumno solamente tiene que tomar la estructura como en el croquis o el recado y el contenido ponerlo de acuerdo a lo solicitado. Esto se especifica al mostrarle el modelo, incluso se le indica qué es lo que debe cambiar y lo que debe permanecer.

El alumno conserva el modelo hasta haber terminado el producto. Le sirve para ir monitoreando su propia acción y para autoevaluarse una vez que lo termina.

Los productos no necesariamente son elaborados por el maestro, es muy útil mostrar uno que elaboró otro alumno más capaz que el alumno mediado.
El grado de independencia con el que el alumno elabore el producto es variable. Habrá momentos en los que el maestro necesite introducir mediaciones verbales para ayudarlo a hacer el trabajo. Estas mediaciones deberán ajustarse a lo que el niño puede hacer con ayuda, es decir deben estar dentro de su zona de desarrollo próximo, por ejemplo:

El maestro de primer grado está trabajando el aprendizaje esperado "Describe para qué sirven las partes externas de su cuerpo y la importancia de practicar hábitos de higiene: baño diario, lavado de manos y boca, así como consumir alimentos variados y agua simple potable, para mantener la salud".

Hay un alumno con discapacidad intelectual para el cual se cambia el aprendizaje esperado por "Reconoce y nombra las partes de su cuerpo" porque en este momento no puede hacer una descripción de ellas. Como parte de la secuencia el maestro le pide que se dibuje y que en el dibujo aparezcan las partes de su cuerpo. Este alumno en actividades anteriores

cuando se le pide que dibuje algo, todo lo representa con garabatos más o menos como éste, incluso cuando se le pide que copie una palabra, lo hace con la misma forma. En sus dibujos y escritura no hay distinción de las partes que lo componen ni siquiera con un parecido lejano.

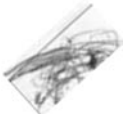
Como una forma de mediación se le presenta un dibujo de una persona elaborado por otro niño. Como era de esperar su dibujo de sí mismo lo hizo de la misma forma.

El maestro de apoyo le comunicó al maestro de grupo que a este alumno la técnica del producto terminado no bastó por sí sola para que lograra el objetivo y le sugirió combinarla con mediación verbal.

Entre ambos cuestionaron al niño para que descubriera las partes del dibujo. Con las preguntas en torno al dibujo el niño logró decir que tenía "cabeza, panza y patas".

Le pidieron que volviera a dibujarse y que pusiera en el dibujo la cabeza, la panza y las patas, logrando un dibujo parecido a éste.

cabeza



panza

Como se puede apreciar con la mediación sugerida por el maestro de apoyo el niño logró dar un gran paso hacia la simbolización y el pensamiento. Descubrió y fue capaz de representar dos partes del esquema corporal que no hubiera logrado sin estos apoyos.

Sobra decir que es conveniente combinar la técnica de mostrar el producto terminado con una técnica de preguntas de manera verbal para que el alumno descubra las características del producto antes de la elaboración y el acercamiento que tuvo cuando lo terminó.

Técnicas de mediación con mediadores verbales

Las técnicas de mediación haciendo uso de mediadores verbales son utilizadas con frecuencia por los maestros de la escuela regular, principalmente las que realizan a base de preguntas o cuestionamientos. La mediación a base de preguntas ciertamente es muy eficaz, pero no

es la única, hay otras que es necesario conocer para utilizarlas en la asesoría al maestro y en el trabajo directo con los alumnos.

Estas formas de mediación ayudan a los alumnos a organizar internamente el mundo que los rodea, a anticipar situaciones, a formular hipótesis, establecer causas y efectos y en general propician el desarrollo del pensamiento en el paso de lo concreto a lo simbólico y lo abstracto; facilitan además la emisión de respuestas cada vez más ajustadas a los requerimientos de grupo escolar, familiar o social al que pertenecen.

Se pueden aplicar en forma grupal, subgrupal o individual, pero el maestro de apoyo tiene que adecuarlas a cada situación y a los niveles de desarrollo de pensamiento de los alumnos mediados. Es muy importante que tenga en cuenta estas formas de mediar para sugerirlas y apoyar al maestro en su aplicación.

Las preguntas

Las preguntas son técnicas de mediación de uso frecuente entre profesores de todos los niveles de Educación Básica, sus finalidades y usos son diversos, pero se constituyen en una directriz de la acción docente con un gran potencial para impulsar el desarrollo cognitivo. La pregunta es un medio adecuado para estimular el pensamiento y los procesos mentales de orden superior. Al activar estos procesos, el maestro propicia el acercamiento a una de las competencias para la vida enunciadas los planes y programas de estudio de la reforma educativa, nos referimos a la competencia para el aprendizaje permanente.

Es obligado decir aquí, que no todas las preguntas generan la activación del pensamiento en el mismo nivel de efectividad, ni todas apuntan a la formación de competencias. Ejemplos de ellas pueden ser:

Preguntarle a un niño con discapacidad intelectual ¿Por qué los peces se mueren si los sacas del agua? ¿Por qué las plantas son verdes? Posiblemente el alumno conteste "Porque sí" o simplemente se encoja de hombros. Preguntarle a un alumno que constantemente agrede a sus compañeros ¿Por qué no quieres cambiar? Ante esta pregunta el alumno no tiene respuesta, ni se le da la pista de la reflexión que esperamos. Otro tipo de preguntas poco constructivas son las de respuesta única y literal ¿De qué color era el vestido de la niña? ¿En qué año se inició la Independencia de México?

A continuación enunciaremos algunas preguntas que son usadas frecuentemente por los maestros, aunque cabe hacer la aclaración de que puede haber otros tipos, estas son las más recurrentes.

a) Preguntas para solicitar información de lo que los alumnos saben de un tema determinado:

Este tipo de preguntas son muy útiles porque nos ayudan a indagar los conocimientos previos del alumno y a establecer su zona de desarrollo próximo en algunos aprendizajes esperados especialmente si se combina esta técnica con otro tipo de actividades indagatorias: dibujos, maquetas, experimentos, líneas del tiempo, producciones escritas, etc.

b) Preguntas para animar la participación y la asunción de puntos de vista personales y la argumentación.

Estas son preguntas que tienen que ver con procesos de comprensión y son de un nivel superior, puesto que impulsan el desarrollo del pensamiento y por supuesto del lenguaje. Ejemplos de preguntas de este tipo *¿A ver Manuel tú qué piensas?, Tú Lucía, ¿qué dices?, ¿Estás de acuerdo Iván?* Lo que producen estas preguntas en términos cognitivos son respuestas estructuradas y reflexionadas por parte de los niños y ayudan a que, los que tienen un pensamiento con menor estructura generen paulatinamente mejores niveles cognitivos producto de la confrontación social.

Pongamos el ejemplo de una actividad realizada con un subgrupo de primer grado de primaria en el que se leyó una poesía donde la luna se reflejaba en el agua.

Iván - ¿Por qué hay dos lunas?
Lupita - Es la misma (señalando la ilustración y refiriéndose al reflejo de la luna en el agua)
Maestra- Lupita dice que es la misma ¿Tú por qué dices que hay dos?
Iván – Mire, ésta y ésta. (Señala la luna en el cielo y el reflejo en el agua)
Maestra – A ver Manuel ¿Tú qué piensas?
Manuel – Es la misma, se metió al agua.
Maestra – Y tú Lucía ¿Qué dices?
Lucía (Niña con discapacidad intelectual) – Que sí.
Maestra - ¿Si qué?
Lucía – La luna.
Maestra ¿Cuántas lunas?
Lucía – Una luna, otra luna (Señala la luna en el cielo y el reflejo del agua)
Iván – No, nomás hay una luna, pero se ve arriba y abajo.
Manuel – Si es cierto, pero la de abajo no es de a deveras.

Este tipo de preguntas son muy constructivas, ayudan a los niños a formular hipótesis y a irlas mejorando y cambiando conforme se da el curso de la confrontación, favoreciendo la conquista de niveles de pensamiento cada vez más evolucionados.

c) Otros tipos de preguntas.

Hay otros tipos de preguntas que son muy comunes en todas las aulas y que son facilitadores efectivos de los procesos del alumno. Nos referimos a preguntas "*para orientar la atención en un sentido específico, para asegurar la comprensión de instrucciones y consignas y para contrastar información*".

Invitaciones directas a participar

Esta forma de mediar consiste en hacer invitaciones directas y dirigidas a algún niño en particular o al grupo, pero que convocan a la participación como: *A ver Aldo, ¿quieres decirnos qué es lo que ves aquí?*

Un aspecto importante que define la eficacia de esta técnica es la direccionalidad de la invitación. Los maestros que más provocan el desarrollo del pensamiento dirigen las invitaciones a niños en particular y las van distribuyendo de manera más o menos uniforme a lo largo de las sesiones. Si el alumno no tienen los elementos para dar la respuesta el maestro lo apoya con pistas, o haciéndole otra pregunta que esté en posibilidades de contestar, sin permitir que se sienta fracasado. En cambio los maestros con menos estructuración las hacen de manera general y suele suceder que responden a la convocatoria siempre los mismos niños, que pueden ser los que tienen aptitudes sobresalientes o los que son muy impulsivos y responden aún cuando no han pensado la respuesta.

Cuando el maestro de apoyo trabaja con maestros que hacen esto, tiene un amplio panorama para ejercer su competencia para la mediación, asesorando al maestro en la rotación de las intervenciones de los alumnos mediante invitaciones directas y a mediar al alumno cuando se le dificulta la participación

El principal reto en esta forma de mediación es decidir la participación que se le pide a cada alumno según su zona de desarrollo próximo, y cómo utilizar las respuestas de los más capaces para hacer crecer a los que tienen niveles de reflexión menos desarrollados.

Reforzadores de la conducta en forma verbal

Los maestros, tanto los de grupo como los de apoyo frecuentemente utilizan este recurso de mediación con buenos resultados. Consiste en reforzar al alumno con frases de reconocimiento o de satisfacción por su trabajo cuando ha tenido un logro en un aprendizaje esperado ya sea en su comportamiento o en la adquisición o aplicación de un conocimiento.

Debatir las afirmaciones del alumno (contrasugerencias)

Esta forma de mediar es muy eficaz porque favorece que el alumno vaya formando hipótesis y las reformule a medida que el maestro le hace la contrasugerencia. El maestro necesita estar muy atento a lo que dice el alumno, y en base a ello enuncia una idea contraria o diferente que lo pone en conflicto, lo hace pensar y da una nueva respuesta más reflexionada.

Esta técnica es quizá de las más difíciles y menos utilizadas, sin embargo si el maestro de apoyo asesora al maestro de grupo regular se puede convertir en un recurso importante para la formación del alumno.

Por ejemplo: El maestro de sexto grado está trabajando una actividad dentro de un proyecto de ciencias naturales que consiste en anticipar de una serie de objetos cuáles pueden flotar en el agua y cuáles no. Los niños van anticipando y luego ponen el objeto en una tina con agua.

Al final el maestro les pregunta.
Maestro - ¿Entonces cuáles son los objetos que flotan? A ver dime Manuel (Un niño con discapacidad intelectual)
Manuel - Éste. (Señalando un trozo de madera)
Maestro - ¿Por qué flota?
Manuel – Se encoje de hombros.
Maestro – Dime otro objeto que flote.
Manuel – Éste (Señala un corcho)
Maestro – Y tú Luis ¿Qué dices, cuáles son los objetos que flotan?
Luis – Siguiendo la forma en que contestó Manuel comienza a señalar.
Maestro – No veas los que echamos al agua. Piensa y dime, ¿cuáles son los objetos que flotan? ¿Cómo son los que flotan?
Luis – Chiquitos
Maestro – Entonces un alfiler flota.
Carlos – No porque es de fierro.
Maestro – Entonces los chiquitos no son los que flotan
Luis – Ya sé, unos son más pesados aunque sean chiquitos

Solicitar ejemplos a realizar en otros contextos

En el encuadre de la educación por competencias esta forma de mediación es primordial porque ayuda al alumno a transferir el aprendizaje de una asignatura a los aprendizajes de las otras y a las actividades de la vida diaria en la escuela y fuera de ella. Es pedir al alumno que dé ejemplos de otras situaciones donde ese aprendizaje se aplica.

A continuación se da un sencillo ejemplo

Dentro de la secuencia de un proyecto se pide a los alumnos que inventen un juego y elaboren el instructivo para que otros alumnos lo jueguen siguiendo esas instrucciones,

Cuando ya intercambiaron los instructivos y realizaron los juegos el maestro les pregunta: ¿En dónde más se usan los instructivos? ¿Quién los hace? Los niños hablan de las recetas de cocina, las recetas médicas, los instructivos para armar un objeto o para usar un aparato.

Técnicas de mediación utilizando el error

El error y la forma de hacerle frente es uno de los recursos más valiosos con los que cuenta un maestro para el crecimiento cognitivo, curricular y social de sus alumnos, cuando lo utiliza como punto de partida para la mediación eficaz. De hecho en la práctica cotidiana observamos que, los maestros con mayores competencias docentes utilizan el error como una oportunidad para activar el pensamiento, impulsando al alumno a descubrirlo desde su propia reflexión o en confrontación con sus compañeros; en tanto los maestros que tienen menor desarrollo en este aspecto, corrigen los errores desde su punto de vista sin tomar en cuenta al alumno. De esta manera encontramos un abanico extenso en la forma de ofrecer apoyos utilizando el error, entre las prácticas más y menos competentes, que van desde la utilización del recurso del otro para promover la reflexión sobre el error y lo que puede aprenderse de él, el señalamiento de lo que no respondió correctamente e indicándole lo que sí está bien, hasta la marca de lo incorrecto mediante tachas o notas escritas sin ayudarlo a reflexionar, ni explicarle qué es lo que estuvo mal.

Cuando hacemos mediación a partir de un error, lo difícil es determinar hasta dónde hay que llevar la reflexión y la corrección, pues no se trata de guiar en ese momento al alumno hasta la forma más acabada y convencional del aprendizaje que estemos trabajando, sino hasta donde él sea capaz de aprender en ese preciso instante. Tratándose de alumnos con dificultades para aprender, entre otros los que tienen discapacidad intelectual, seguramente como fruto de la mediación habrá un aprendizaje más acercado al convencional, pero no terminado.

El manejo del error de manera constructiva, es otro de los aspectos de la competencia mediadora del maestro de apoyo. Es importante que la ponga en práctica cuando trabaja con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y, en la medida en que sea posible, asesore al maestro de grupo cuando tiene dificultades, para que los errores de los alumnos se aborden siempre como recursos para acercarlos paulatinamente a las competencias.

Algunas técnicas o formas de mediar al alumno a partir del error son las siguientes.

Autocorrección de errores

Esta forma de transformar los errores de los niños en "*errores constructivos*" de los que se puede partir para que el alumno avance, es una de las que se utilizan con más frecuencia. Se basa en provocar la reflexión para que descubra el error y trate él mismo de darle una solución. Aunque es reiterativo, es importante recordar que los cuestionamientos y el punto al que el maestro quiera llegar no dependen de cuál es el aprendizaje acabado, sino de cuál es el nivel potencial al que el alumno es capaz de llegar con ayuda.

Autocorrección mediante la interacción con los compañeros

Al igual que la anterior se hace a base de cuestionamientos, la diferencia es que se hace con todo el grupo o con un grupo pequeño de alumnos para que descubran el error y busquen la solución. Esta forma de mediar el error es altamente constructiva, ya que permite que se ayuden entre sí, compartan puntos de vista, formulen y desechen soluciones hasta llegar a la que cada uno considera la más adecuada.

En esta manera de manejar el error, un punto muy importante es no pretender que todos lleguen a la misma conclusión, y tengan el mismo punto de vista. Hay que buscar que todos hayan avanzado en su propia conceptualización sin pretender homogeneizarlos.

Solicitar ejecuciones equivocadas o autodominio del error

Esta técnica es poco frecuente, sin embargo bien utilizada da buenos resultados. Consiste en pedirle al alumno que, frente a un problema o situación dé una respuesta equivocada. Se puede aplicar tanto en aprendizajes conceptuales como en aprendizajes de tipo social. Al estar pensando en la forma equivocada, está reafirmando cuál es la respuesta correcta.

Proporcionar respuestas correctas

Cuando se trabaja constructivamente con los errores de los niños, en algunos contenidos se provoca la reflexión del alumno y se permite que a través de ella construya hipótesis y se quede con el acercamiento que haya logrado, mas no siempre es pertinente dejar al niño con su propia respuesta, sino que hay que darle la respuesta adecuada.

Ejemplo de estos errores en los que se tiene que proporcionar la respuesta correcta pueden ser algunos de las asignaturas de ciencias naturales o de formación cívica y ética, donde está en juego la prevención de la salud o la conducta adaptativa del alumno.

Técnicas de mediación basadas en la imitación y copia de modelos (Modelamiento o modelado)

Estas técnicas de mediación son las que se parecen más a la forma natural de como las personas aprenden la mayoría de las cosas que piensan o hacen y la manera de comportarse. Responden a un proceso de aprendizaje observacional en el que la conducta de una persona o un grupo (el modelo) actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes, en otras personas que observan la actuación del modelo.

Gran parte del desarrollo cognitivo y social de los alumnos fue aprendido en la interacción con los demás y la imitación de modelos. Los conceptos, la conducta y hasta las funciones cognitivas y las habilidades sociales se aprenden por este medio, y en gran medida con una mediación informal, de la familia o la escuela; sin embargo algunos alumnos, en especial los que presentan necesidades educativas especiales, no lograron incorporar esos modelos en el tiempo y forma en que lo hacen los demás, por lo que requieren de una mediación intencionada y más específica para adquirirlos y aplicarlos en situaciones personales y sociales apropiadas.

La aplicación más conocida y generalizada de este tipo de estrategias es la que se refiere a la modificación de la conducta aplicada por psicólogos; pero también se puede emplear en la educación por parte de los maestros y éste es precisamente el punto que nos interesa analizar.

Los propósitos al utilizar estas técnicas en educación son muchos derivados de las diferentes asignaturas. Se pueden mediar aprendizajes de carácter socioafectivo o conductual, procedimentales como los de español y matemáticas, desarrollos motrices en educación física, y otros, que el maestro considere útil abordar por medio del modelamiento. Por ejemplo:

Formación cívica y ética

El maestro de primer grado le comentó al maestro de apoyo que Daniel (alumno con síndrome de Down) por más intentos que hizo en una actividad relacionada con el aprendizaje esperado "Describe positivamente sus rasgos personales y reconoce su derecho a una identidad" no logró que se presentara al grupo. El maestro de apoyo lo llevó al aula de educación especial junto con otros tres niños con niveles cercanos de desarrollo y trabajó el aprendizaje esperado.

Pidió a cada alumno que se presentara diciendo "Soy Ángel, tengo seis años" "Soy...." Luego le pidió a Daniel que dijera "Soy Daniel, tengo ocho años" Aún con problemas articulatorios logró hacer la presentación. Más tarde volvió a modelar la conducta y lo llevó al grupo para que se presentara ante todos.

Matemáticas

La maestra de primero está trabajando el aprendizaje esperado "Utiliza la sucesión oral y escrita de números, por lo menos hasta el 100, al resolver problemas." En esta actividad está trabajando junto con ella la maestra de apoyo.

En el grupo está Mayra, alumna con discapacidad intelectual que solamente cuenta hasta 3 y con ayuda llega al 5 en forma oral sin hacer relación uno a uno con los objetos. Para ella el aprendizaje esperado es "Cuenta objetos hasta cinco estableciendo la relación uno a uno"

La maestra les puso un juego en donde ganaban fichas. Al pedirle a Mayra que cuente las que ganó, a cada número le asigna varias fichas y cuenta dos o más veces un mismo objeto, repitiendo la serie que se sabe de memoria (hasta cinco)
La maestra separa cinco fichas y les pide a otros dos niños que las cuenten señalando con su dedo cada ficha que vayan contando. Le pide a Mayra que se fije cómo cuentan porque ella lo va a hacer después.

Tras varias veces de modelarle cómo se cuenta relacionando un número con un objeto contado, usando otros materiales y otras situaciones, comenzó a contar estableciendo la relación.

Estos son dos sencillos ejemplos de lo que se puede lograr utilizando el modelamiento, sin duda los maestros de apoyo tendrán muchos ejemplos para enriquecer e ilustrar este tema.

Dijimos en la primera parte del capítulo que toda la actividad mediadora del maestro se lleva a cabo en la zona de desarrollo próximo. Este encuadre nos plantea la interrogante de decidir quién o quiénes deben ser los modelos y qué es lo que se ha de modelar en una determinada situación de aprendizaje.

En cuanto al contenido que hay que mediar, no olvidemos que debe ser un aprendizaje que esté en la zona de desarrollo potencial. Volvamos al ejemplo de Mayra ¿Qué hubiera ocurrido si el modelado se hubiera hecho en conteo con los números hasta el 100, como estaba en el aprendizaje esperado del programa? Seguramente no se hubiera dado esa evolución, pues estábamos mediando un aprendizaje muy alejado de sus posibilidades.

Las personas que modelen el aprendizaje deseado pueden ser el propio maestro o los compañeros. En ambos casos el maestro tiene que explicitar la conducta que va a modelar y si se va a apoyar en los alumnos, debe expresarles con claridad la conducta que quiere que muestren a sus compañeros.

Es importante señalar que **no basta con presentar los modelos que queremos que el alumno**

incorpore, la mediación consiste en situarnos entre el niño y el modelo para asegurar que las características del modelo sean interiorizadas y puestas en práctica por el sujeto. *Se le pueden dar consignas como "Fíjate como lo hace para que luego lo hagas tú" "Observa cómo pasa el balón al compañero" "¿Qué te faltó para hacerlo igual? "Ahora hazlo tú"*

Señalaremos algunas formas de realizar las técnicas de modelamiento de los diferentes aprendizajes o conductas que queremos que logren los alumnos.

- Modelamiento en vivo por parte del profesor o los compañeros guiados por el docente.
- Los modelos filmados en videos o películas,
- Modelamiento mediante títeres, marionetas, escenificaciones.

Técnicas de mediación utilizando el apoyo o la guía física

Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad con frecuencia requieren, además de algunas de las técnicas que hemos señalado, otras técnicas de mediación mucho más elementales como la guía o el apoyo físico. Ejemplos:

- Tomar la mano del alumno para guiarlo en el trazo de una figura.
- Tomarle la mano para enseñarle a señalar objetos.
- Tocarlo suavemente en la cabeza para dirigir su mirada a un objeto o persona que queremos que atienda.
- Guiar sus manos para moldear una figura con plastilina, etc.

CAPÍTULO 10

COMPETENCIA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

CONCEPTO E IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO

Este capítulo lo dedicaremos al análisis de una estrategia general que debe estar presente en todas las acciones que la USAER realiza en las escuelas de Educación Básica "*El trabajo colaborativo*"; y, como el tema general de toda la obra está centrado en las competencias del maestro de apoyo, el análisis lo dedicaremos a la relación de trabajo conjunto que establece con el maestro de grupo, especificando lo más detalladamente posible las líneas de actuación con el fin de ofrecer nuevos elementos para llevarlo a la práctica.

Aunque ya vimos en el primer capítulo cómo fue gestándose la figura del maestro de apoyo, es conveniente recordar cómo ha sido la relación entre la educación especial y regular a través de la historia y en qué momento y en respuesta a qué surgió la necesidad de trabajar al unísono en la atención de un alumno con necesidades educativas especiales.

Durante muchos años, desde la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, la Educación Especial estaba constituida como un sistema paralelo a la educación regular. Se consideraba que sólo había dos tipos de niños en edad escolar: los que tenían discapacidad y los que no presentaban ningún signo de ella. Los primeros asistían a las escuelas de educación especial y los segundos a las escuelas de Educación Básica. Posteriormente, en la década de los ochentas se consideró otra categoría de alumnos: los que presentaban problemas de aprendizaje, y recibían apoyo de educación especial en los servicios complementarios, que eran los grupos integrados A y B y los centros psicopedagógicos. En estas modalidades educativas se manejaba un currículo diferente al de la Educación

Básica y los alumnos atendidos asistían a un grupo especial aún cuando estuvieran en la misma escuela. Entre los maestros de los dos sistemas no existía ningún vínculo de trabajo o de comunicación en función de la atención de los alumnos.

En 1993, tras la promulgación del "*Acuerdo nacional para la modernización de la Educación Básica*" se impulsó la reorientación de los servicios de educación especial. Se postuló el derecho de todos los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, a recibir educación dentro de la misma escuela, con el mismo maestro y el mismo currículo, igual que los demás compañeros de su edad. Se replanteó también el rol del personal de educación especial en la escuela regular, apostando parte del éxito a la intervención compartida entre los dos servicios. A este movimiento educativo lo conocemos como "*Integración educativa*".

La integración educativa provocó muchos cambios; uno de los más significativos fue la vinculación del personal de educación especial con la escuela regular. Hubo mayor presencia, gracias a la permanencia del maestro de apoyo y a las visitas de los especialistas que forman parte del servicio de USAER. Esta nueva forma de trabajo, trajo consigo la exigencia de establecer un nuevo tipo de relación y comunicación entre el personal de ambos servicios, particularmente en lo que respecta al maestro de apoyo con el maestro de grupo regular.

A partir de la reorientación, la comunicación entre los dos maestros se ha hecho cada vez más cercana, y se han realizado acciones a favor de un trabajo compartido, pero no se ha logrado del todo que trabajen de mutuo acuerdo y tomen decisiones conjuntas a lo largo del proceso de atención educativa. El diálogo y la corresponsabilidad aún no son suficientes, es necesario que unifiquen sus prioridades en función de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las acciones que en consecuencia se tengan que poner en marcha. A este tipo de relación de trabajo se le ha venido llamando "*Trabajo colaborativo*".

El trabajo colaborativo es un concepto que se menciona constantemente en casi todos los textos que hablan de la integración educativa y particularmente de la escuela inclusiva. Según los autores el trabajo colaborativo es una condición imprescindible en el abordaje de las necesidades educativas especiales, pero en ninguno se operacionaliza el término ni se explican los alcances que tiene en la práctica educativa. Esta ambigüedad da pie a que cada uno lo entienda desde sus propias estructuras sin que haya un consenso compartido por todos. Algunas veces se hace alusión, como a una disposición para el trabajo en equipo; en ocasiones se utiliza para decir que el maestro de apoyo trabaja dentro del aula regular, ya sea atendiendo a un alumno, o a un subgrupo; también se aplica para lo que han dado en llamar "planeación conjunta" mediante la cual los dos maestros trabajan los mismos contenidos; o cuando los dos coordinan la misma actividad dentro del aula. Se le da un significado general que puede aplicarse a cualquier tipo de relación positiva entre el maestro de grupo y el de apoyo.

Ante esa falta de claridad con la que los textos autorizados manejan el tema, que por otro lado lo colocan en una situación privilegiada y le otorgan una importancia capital, nos vemos en la necesidad de elaborar un marco de referencia, explicando en qué consiste, la importancia que reviste para el maestro de apoyo y las implicaciones que tiene en su trabajo.

Comenzaremos diciendo que el trabajo colaborativo es sin duda una herramienta fundamental para el desarrollo de actividades efectivas cuando se trata de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Las necesidades educativas especiales son por lo general complejas y multidimensionales que requieren la intervención de más de un especialista, por lo que sólo se pueden abordar mediante acciones compartidas. El trabajo colaborativo puede considerarse como una metodología entre el maestro de apoyo y el de aula, basada en la creencia de que la calidad educativa se incrementa cuando se ***desarrollan destrezas de diálogo y cooperación. En esta situación de trabajo se desarrollan roles que se relacionan, complementan y diferencian en prosecución de una meta común produciendo algo que nunca podrían haber producido solos.***

Consideramos que esta forma de vinculación y colaboración no es una simple estrategia, ni una serie de acciones entre maestros, sino una competencia indispensable para llevar con éxito la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Aunque los dos maestros requieren un desarrollo máximo en ella, es al maestro de apoyo a quien le toca promoverla y facilitarla como el especialista que es en la atención educativa de este tipo de alumnos. Como toda competencia, está conformada por una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que movilizar para ponerla en práctica en casi todas las acciones que realiza en la escuela.

En el cuadro siguiente se plasman los principales elementos de los tres componentes de la competencia para realizar con éxito el trabajo colaborativo.

FIGURA 1: COMPONENTES DE LA COMPETENCIA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

SABER	SABER HACER	SER Y ESTAR
- Conocimiento de todas las discapacidades y necesidades educativas especiales - Programas de estudio del nivel y grado educativo. - Conocimiento profundo del alumno. - Características del maestro. - Modalidades en las que se puede llevar a cabo la intervención educativa.	- Relacionarse, negociar y tomar decisiones. - Localizar, detectar y analizar problemas. - Identificar la modalidad que más favorece de acuerdo al aprendizaje esperado y las características del alumno y del maestro. - Trabajar dentro y fuera del aula regular. Con todo el grupo, con un subgrupo e individual. - Gestionar el tiempo y el aprendizaje.	- Empatía para comprender la postura del maestro. - Asertividad para llegar a acuerdos sin que uno gane y otro pierda. - Apertura para aprender del maestro de grupo y aceptar otros puntos de vista. - Capacidad de adaptación y flexibilidad. - Actitud de ayuda, de respeto y confianza en el otro.

Nota: En esta competencia se movilizan elementos del saber, saber hacer y ser para ejercerla en el trabajo compartido con el maestro de grupo regular.

Revisando los elementos que conforman esta competencia, sin duda salta a la vista que el trabajo colaborativo es muy complejo y requiere una buena formación y entrenamiento constante para llevarlo a efecto. Entre los saberes está en primer lugar el conocimiento a fondo de todas las discapacidades, aptitudes sobresalientes y otras situaciones que generan las necesidades educativas especiales, con sus características y sus formas de intervención, para decidir, negociar y tomar decisiones de lo que cada uno tiene que hacer.

A la fecha los maestros de apoyo ya cuentan con bastantes conocimientos al respecto, sin embargo es conveniente autocapacitarse y aprovechar todas las oportunidades que se ofrecen en educación especial y otros servicios externos para especializarse en cada discapacidad o necesidad educativa especial, particularmente en la que presenta el alumno atendido.

En cuanto a las modalidades de intervención, como han sido poco analizadas, se tratarán con detalle en este documento, con la finalidad de ofrecer algunos elementos que sirvan para discernir, en conjunción con el maestro de grupo, la, o las modalidades que más favorezcan al alumno, considerando sus características personales, su discapacidad, el contexto áulico y eminentemente el aprendizaje esperado que se va a trabajar.

También están involucradas una serie de habilidades para llevarlo a cabo, habilidades que se irán desarrollando en la práctica, si se comienza a hacer de una forma sistemática y consistente a pesar de los obstáculos que se puedan encontrar. Por último está el componente actitudinal, y éste es realmente el punto crucial del trabajo colaborativo, puesto que son las actitudes de ambos maestros las que se ponen en juego. Las actitudes cuando no están muy bien desarrolladas en alguno de los dos, interfieren o dificultan la comunicación y la toma de decisiones y en consecuencia se ofrece una respuesta de menor calidad educativa.

Es importante considerar que el trabajo colaborativo, como todas las competencias, es un proceso que se va desarrollando poco a poco. Comparando la casi nula relación que existía entre los dos maestros al inicio de la integración educativa, con la que ahora son capaces de establecer, vemos que hay un crecimiento bastante significativo. Afortunadamente ya no es tan frecuente que un maestro de grupo se niegue a trabajar en colaboración y a permitir que el de apoyo entre a su salón a realizar algunas acciones, aunque todavía quedan casos así. En cuanto a los maestros de apoyo, es notable el avance en este tipo de relación basado en la negociación, el diálogo, la toma de decisiones y la actividad compartida, aunque no desconocemos que aún hay quienes se relegan a trabajar solamente en el aula de apoyo, eludiendo el trabajo compartido.

La competencia básica para el trabajo colaborativo la hemos dividido en dos competencias específicas, que a su vez agrupan diferentes saberes, habilidades y actitudes.

- Competencia para trabajar en las diferentes modalidades de atención.
- Competencia para comunicarse, negociar y tomar decisiones.

Estas dos competencias específicas se interrelacionan y entremezclan en actuaciones concretas a lo largo del proceso educativo, pero con el fin de darles un tratamiento específico las analizaremos por separado.

COMPETENCIA PARA TRABAJAR LAS DIFERENTES MODALIDADES DE ATENCIÓN

Desde principios de la década de los noventas, con la creación de las USA, los maestros de apoyo han venido realizando su trabajo primordialmente en el aula de apoyo, ya sea en pequeños grupos o en forma individual. Esta modalidad de atención se ha perpetuado hasta el día de hoy, a pesar de que ya desde el inicio de las USAER se ponderaba el trabajo en el aula regular sobre cualquier otra que señalara a los alumnos como sujetos de atención especial. Claro que hay maestros de apoyo que realizan su labor combinando las diversas modalidades, priorizando siempre la atención en el grupo común, pero aún no podemos decir que la mayoría lo hace.

Lo ideal dentro del marco de la escuela inclusiva es que los alumnos no salgan de su grupo para recibir apoyo, ya que esto es considerado como una forma de segregación. Nosotros defendemos, sin embargo, que algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales que por diversas razones no se pueden satisfacer dentro del grupo, por lo que se hace indispensable brindarles un espacio fuera del aula regular, siempre y cuando esta forma de trabajo se realice únicamente si no hay otra opción.

Comenzaremos con el análisis de esta competencia específica diciendo en pocas palabras, lo que es y lo que no es el trabajo colaborativo, para comprender por qué se puede llevar a cabo bajo diferentes modalidades de atención. El trabajo colaborativo no es sinónimo de trabajo homogeneizado. Tampoco quiere decir que los dos deban hacer siempre la misma actividad o que el maestro de apoyo haga su labor dentro del grupo regular. No significa que deban trabajar los mismos contenidos. Lo que hace al trabajo colaborativo como tal, es la coincidencia en la misma tarea en donde algunas acciones pueden ser físicamente conjuntas, pero igual se da, cuando cada uno hace acciones separadas, complementarias y enriquecedoras para el mismo fin. Entendiendo que la tarea en la que debe confluir, son las necesidades educativas especiales de un alumno y los aprendizajes esperados que se van a desarrollar para darles respuesta.

Existen varias modalidades de atención que el maestro de apoyo puede utilizar para brindar la ayuda a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y todas pueden ser muy útiles si se tiene claro lo que se pretende lograr con el alumno. Las principales son el apoyo en el aula regular y en el aula de apoyo, ya sea en forma individual o en un grupo pequeño. Estas modalidades se pueden combinar, siempre con la mira de que el alumno tenga un mejor desempeño dentro del aula regular.
Una vez aclarados estos puntos se revisarán con detalle cada una de las modalidades de atención fundamentando en qué casos es conveniente aplicarlas y analizando además las ventajas y desventajas que tienen.

Apoyo dentro del aula regular

Esta modalidad de atención es **la más acorde con los principios y postulados de la educación inclusiva**, que es ahora el modelo más indicado para atender educativamente a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo es posible que haya casos que requieran que se combine esta forma de atención con una modalidad de apoyo fuera del aula, ya sea de forma individual o subgrupal.

El apoyo dentro del aula es recomendable cuando las dificultades del alumno se ubican en áreas que forman parte del currículo, siempre que el aprendizaje esperado para él no esté

tan alejado del que se trabaja con todo el grupo. También es importante utilizarla cuando se abordan los contenidos más difíciles; la presencia del maestro de apoyo dentro del aula es muy importante porque puede reforzar, a partir del trabajo en grupo, el aprendizaje del o los alumnos, que requieren ayuda, esto favorece más la integración del alumno a la dinámica del grupo y la transferencia inmediata de los progresos a las situaciones ordinarias.

Para elegir y trabajar con esta modalidad de manera efectiva, se tienen que seguir algunos criterios.

- **La actividad de apoyo dentro del aula debe ser compatible con la actividad del aula regular**. Ejemplo: *Los alumnos de sexto grado están desarrollando el proyecto "Hacer un álbum de recuerdos de la primaria". La maestra de apoyo trabaja con Sara, una alumna con discapacidad intelectual, mediándola para que acceda del nivel silábico a otros niveles más avanzados en la construcción de la escritura.*

- Otro criterio para elegir esta modalidad es que **las actividades de apoyo dirigidas a un alumno benefician y refuerzan el aprendizaje de los demás.** Por ejemplo, *para Carlos alumno de quinto grado con problemas en la autorregulación de la conducta, se ha propuesto el aprendizaje esperado "Respeta turnos y roles en juegos y otras actividades escolares". Este aprendizaje funciona muy bien dentro del aula, porque hay otros alumnos que, aunque sea en menor grado, tienen el mismo problema y salen beneficiados. Para desarrollarlo los dos maestros elaboraron una secuencia de actividades para llevarla a cabo en forma conjunta.*

- También es recomendable cuando **el apoyo para un alumno se lleva a cabo en las mismas tareas que sus compañeros, aunque con procedimientos adaptados**. Ejemplo: *En el grupo de quinto grado están trabajando el aprendizaje esperado de historia "Ubica algunos acontecimientos del periodo y aplica términos de década y siglo". Para llevarlo a cabo, en pareja hacen una línea del tiempo con los principales sucesos del periodo, poniendo fechas y utilizando los términos década y siglo. La maestra de apoyo trabaja con Araceli, una alumna con discapacidad intelectual una línea del tiempo con las actividades que realizó las dos últimas semanas, utilizando las fechas y los nombres de los días de la semana.*

La modalidad de apoyo en el aula regular tiene muchas ventajas para el alumnado con necesidades educativas especiales y también para el resto del grupo. Esta modalidad favorece la percepción del maestro de apoyo como un miembro más de la escuela y su vinculación con los profesores. En algunos alumnos que tienen que salir fuera del aula a recibir apoyo, favorece la disposición a colaborar, puesto que lo conciben como uno de sus maestros. Además presenta

la ventaja añadida de favorecer los contactos entre maestro de grupo y de apoyo: comparten aula, conocen mejor sus respectivas actuaciones y, cuando se da buena sintonía entre ambos, se puede establecer una relación crítica que mejore el trabajo de cada uno.

Analizando las prácticas de algunos maestros de apoyo, se puede observar que han intentado diversas maneras o estilos de interacción, cuando los dos trabajan en una misma actividad. Estos estilos son una gradación de intervenciones, desde las que implican poca coordinación entre ellos, hasta modalidades de auténtico trabajo colaborativo, ya sea porque se produce un intercambio temporal en los respectivos roles o porque se conducen las actividades entre ambos. Algunas de estas estrategias son las siguientes:

- Los dos maestros conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos, intercambiándose para prestar apoyo a los alumnos que lo necesiten.

- El maestro de grupo conduce la clase. El maestro de apoyo se va moviendo por el aula ayudando a los alumnos que lo requieran, entre ellos a los que tienen necesidades educativas especiales.

- El maestro de apoyo coordina la actividad general. El maestro de grupo ayuda en forma individual a los alumnos que tengan dificultades, incluidos los de necesidades educativas especiales.

- Se trabaja en equipos heterogéneos en torno a un proyecto en que todos los alumnos colaboran con mayor o menor grado de dificultad. Los maestros se reparten los equipos para apoyarlos. Pueden rotar según las ayudas que se vayan requiriendo.

- Se forma un subgrupo con los alumnos que requieren apoyo y se les trabaja una actividad diferente a la del grupo, siempre que no interfiera en la actividad general. Un maestro dirige la actividad de toda la clase y el otro al subgrupo que realiza la actividad especial.

- El maestro de apoyo se sienta al lado del alumno que tiene necesidades educativas especiales y lo ayuda a hacer los trabajos. Sobre la marcha va haciendo las adecuaciones necesarias. El maestro de grupo conduce la clase general.

- El maestro de apoyo ayuda a un alumno aumentando progresivamente la distancia, es decir no se sienta a su lado, se acerca, lo ayuda, y se aleja apoyando a otros alumnos. Entra al aula por aquel alumno y se asegura que trabaje también cuando él no está a su lado, para fomentar su autonomía en el aula.

Hemos expuesto hasta aquí las ventajas que aporta para los dos maestros y para los alumnos, el trabajo compartido dentro del aula regular, y hemos señalado algunos aspectos que hay que cuidar para trabajar con esta modalidad. En ésta como en las demás formas de trabajo colaborativo, al maestro de apoyo le corresponde fomentarla con el maestro regular, considerando que dada su importancia no debe faltar en ningún plan de atención, combinándola cuando sea necesario con otras modalidades.

Atención en el aula de apoyo a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales

Muchas veces los aprendizajes esperados que se han de manejar o la relación y la mediación que se desea establecer con el alumno, impide la atención dentro del aula regular. En esos casos la atención educativa la brinda el maestro de apoyo en el aula especial, ya sea con un pequeño grupo de alumnos de niveles de aprendizaje y edades cercanas, o en forma individual.

Estas dos modalidades fuera del aula regular, para ser efectivas tienen también algunos requisitos para su aplicación que hay que observar.

Atención individual de un alumno que presenta necesidades educativas especiales

Esta modalidad es la menos favorecedora para que un alumno vaya superando sus necesidades educativas especiales; los niños y todos los seres humanos aprenden más y mejor a partir de las interacciones que se establecen entre pares. Sin embargo, hay alumnos que requieren el manejo de un aprendizaje esperado que ningún otro alumno comparte o por sus características personales no pueden aprender a partir de la interacción social, para estos casos se justifica y es de gran utilidad el trabajo individual.

Con el fin de aportar elementos para discernir cuando es conveniente utilizar esta modalidad y se le facilite al maestro de apoyo negociarla con el de grupo, se ofrecen algunas pistas. Podemos decir que es necesaria en los siguientes casos:

- Cuando la situación del alumno requiere una disponibilidad total por parte del maestro de apoyo. Ejemplos: *Un alumno con autismo no ha aprendido a ver a los ojos, condición indispensable para el aprendizaje escolar. El maestro de apoyo va a entrenarlo en este aspecto. Un alumno con discapacidad intelectual que requiere mediación para comprender consignas elementales como "siéntate", "saca tu lápiz" etc.*

- El trabajo individual también se indica para alumnos cuyas necesidades educativas especiales requieren que se les inicie en el uso de materiales muy específicos y difíciles de enseñar dentro del aula regular. Por ejemplo: *Enseñar a un alumno con discapacidad visual a utilizar el ábaco Cránmer o las regletas y el punzón.*

- Por otro lado, hay algunos alumnos a los que no se les puede apoyar en el aula regular, ni se pueden integrar en un subgrupo por su edad o necesidades educativas especiales. Ejemplos: *Una alumna de doce años proveniente de una comunidad indígena sin escolaridad, llega a primer grado de primaria, no sabe casi nada de español, y mucho menos de escritura o un alumno de sexto grado con discapacidad intelectual que tiene todas las posibilidades para acceder a la lengua escrita aunque sea en forma muy elemental, que no se sentiría cómodo ni es aconsejable, juntarlo con alumnos de primer grado que están en el mismo proceso.*

- Es recomendable también utilizar atención individual en sesiones iniciales para conocer al alumno y después trabajar con él dentro o fuera del aula junto con otros compañeros.

Aun cuando la atención individual de un alumno es pertinente y recomendable en algunas situaciones particulares, es importante que esta opción se utilice como puente para facilitar su inclusión a un grupo reducido en el aula de apoyo, para continuar en él recibiendo el apoyo para su desarrollo curricular.

Atención en un subgrupo en el aula de apoyo

La atención de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula especial es la modalidad más utilizada por los maestros de apoyo. Para llevar a cabo este trabajo organizan un pequeño grupo con alumnos que tienen niveles de desarrollo curricular más o menos cercanos. Los contenidos que comúnmente abordan en estas sesiones son las asignaturas de español y matemáticas, según la opinión del 91% de los supervisores y el 79% de los directores de educación especial en la encuesta que se aplicó en los meses de septiembre – octubre de 2010. Por supuesto que hay muchos maestros de apoyo que han enriquecido esta forma de trabajo mediante la vinculación con el maestro de grupo y el trabajo dentro del aula cuando así se requiere.

Gracias a la labor realizada en esta modalidad de atención, muchos alumnos han desarrollado competencias básicas para adaptarse al contexto, especialmente las que se refieren a habilidades instrumentales como son las matemáticas, la lectura y la escritura, además de otros desarrollos básicos como la socialización y la interacción con sus pares. Sin embargo,

y a pesar del éxito que han tenido con esta forma de trabajo, es necesario hacer algunas puntualizaciones en torno a su elección y puesta en práctica.

Comenzaremos exponiendo las ventajas y desventajas de llevarla a la práctica.

FIGURA 2: VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ATENCIÓN EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EL AULA DE APOYO

VENTAJAS	DESVENTAJAS
- Posibilita la mediación individual y la confrontación con los compañeros. - Permite el aprendizaje a partir de modelos de comportamiento de los alumnos más capaces. - Permite observar y monitorear el aprendizaje del alumno y el acercamiento a las competencias. - Los aprendizajes esperados se adaptan más fácilmente al ritmo y tiempo del alumno. - Permite detectar las necesidades educativas individuales cuando vayan surgiendo. - Permite facilitar el desarrollo cognitivo y social mediante el abordaje de los contenidos.	- Aprenden a trabajar e interactuar con la mediación constante del maestro de apoyo y si no realizan situaciones de transferencia se les dificulta la interacción y el trabajo dentro del aula común. - Se pierden situaciones grupales muy ricas en comunicación y trabajo cooperativo.

Nota: Las ventajas y las desventajas de la modalidad sirven de parámetro para decidir a qué alumnos y en qué aprendizajes esperados es conveniente utilizarlas.

Los beneficios de utilizar esta modalidad son indiscutibles, pero no podemos engañarnos, no por el hecho de atender a un alumno en un subgrupo se garantiza que el éxito se haya dado. Tenemos que considerar algunos puntos para decidir a qué alumnos y en qué aprendizajes esperados es recomendable y los horarios más idóneos para llevarla a cabo.

- Lo primero que tenemos que señalar es que los aprendizajes esperados que un alumno puede lograr con todo el grupo, no tienen por qué abordarse en el aula de apoyo. Por ejemplo: *En un grupo de segundo grado se trabaja el aprendizaje esperado "Elabora un sencillo itinerario semanal en el que se diferencien actividades que son obligatorias de aquellas que pueden realizarse por gusto". Este aprendizaje esperado referido al tiempo en relación con las actividades, es muy importante para todos, pero especialmente para una alumna con discapacidad intelectual que se encuentra en el grupo. El maestro de apoyo no necesita sacarla del salón, puede abordarlo con ajustes y mediación junto con sus compañeros.*

- Las actividades que se realicen en el aula de apoyo deben ser contextualizadas, no es válido sacar a un alumno para ponerlo a hacer actividades repetitivas, mecánicas y carentes de significado, por ejemplo: *Recortar o engordar letras, bolear o rasgar, recortar letras del periódico, hacer operaciones o números, etc.*

- Se deben trabajar aprendizajes esperados que no puedan abordarse en el aula regular porque no son compartidos por el grupo. Por ejemplo: *En un salón de quinto grado, en la asignatura de geografía, trabajan el aprendizaje esperado "Localiza lugares de interés y ciudades capitales a partir de las coordenadas geográficas y la división política del mundo". En el grupo hay un alumno con discapacidad intelectual que aun no consolida las nociones espaciales de derecha, izquierda, arriba, abajo. En relación a las competencias para la vida, a este alumno le sirve más salir al aula de apoyo y trabajar esas nociones como aprendizaje esperado.*

- Las actividades que se realicen en el aula de apoyo, deben favorecer además de los contenidos curriculares, la construcción de los prerrequisitos de la asignatura. Ejemplo: *Un alumno de nueve años de edad, no ha logrado establecer la cardinalidad de cantidades hasta 10. Con este alumno es necesario trabajar los prerrequisitos de la construcción del número como son la clasificación y la seriación.*

- El último punto es el tiempo en el que salen los alumnos al aula de apoyo, que por lo general obedece a un horario fijo para los dos o tres días que les toca asistir. No pretendemos decir si es bueno o malo tener un horario fijo, lo que sí es importante es señalar es que, no es conveniente sacarlos cuando trabajan asignaturas en las que se pueden desempeñar con más eficiencia dentro de su grupo. Por el contrario la mejor hora para salir de su salón, es en aquellas asignaturas en las que los aprendizajes esperados para todo el grupo les quedan muy alejados y por tanto no se benefician de la actividad grupal.

Hemos expuesto en la forma más exhaustiva posible las diferentes modalidades en que se puede atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ejemplificando los casos en los que es conveniente aplicarlas. Vamos realizar ahora el análisis de las habilidades sociales que es preciso desarrollar para que pueda darse el trabajo colaborativo.

COMPETENCIA SOCIAL PARA COMUNICARSE, NEGOCIAR Y TOMAR DECISIONES

Esta competencia específica es doblemente compleja, por un lado es una de las más necesarias e imprescindibles en todas las acciones que realiza el maestro de apoyo, puesto

que el carácter mismo de su función es interactivo y relacional; su trabajo aún cuando lo realice con un alumno en forma individual, implica la coordinación con el maestro de grupo. Por otro lado es una de las más difíciles de poner en práctica, porque está más cargada al componente actitudinal; esto no quiere decir que no haya conocimientos que movilizar, sino que depende más de las actitudes para llevarla a cabo, y no solo de las actitudes del maestro de apoyo sino de los maestros de grupo que atienden alumnos con necesidades educativas especiales.

Los maestros de grupo son muy diferentes unos de otros, hay algunos con los cuales el maestro de apoyo puede trabajar colaborativamente sin muchas dificultades, en cambio hay otros con quienes es complicado establecer contacto; pero a pesar de las dificultades está obligado a relacionarse si en su grupo hay algún alumno con necesidades educativas especiales. Esta es una de las partes más álgidas en el quehacer de los maestros de apoyo: gestionar, negociar, comunicarse y tomar decisiones a pesar de las características actitudinales de cada uno.

Entre los maestros de apoyo, igual que entre los de grupo, hay diferentes niveles de desarrollo en las competencias sociales, factor que ayuda o entorpece el trabajo colaborativo. Todos necesitamos crecer en las competencias sociales y los podemos lograr con el esfuerzo de cada día. El término habilidad o competencia nos indica que no se trata de un rasgo de la personalidad o de algo más o menos innato, sino más bien de un conjunto de comportamientos adquiridos, aprendidos y susceptibles de ir acrecentando paulatinamente. Y aunque sabemos que hacer un tratado en la materia no garantiza que se dé este crecimiento, vamos a exponer brevemente qué son y en qué consisten las competencias sociales, para saber hacia dónde dirigir las aspiraciones en nuestra propia formación.

Las competencias sociales aquí las entendemos como las aptitudes y actitudes necesarias para establecer una relación adecuada y positiva con los maestros de grupo, que permita afrontar eficazmente los retos que trae consigo la atención de los alumnos. Son maneras de relacionarse, de pensar y de actuar, para resolver los problemas cotidianos, mediante la negociación y la toma de decisiones. Entendidas de esta manera, las competencias sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los propósitos del maestro de apoyo dentro de la escuela regular.

La clasificación de las competencias sociales y su manera de enunciarlas o describirlas es distinta de acuerdo con el autor de que se trate, aquí no pretendemos agotarlas, ni seguir una corriente en particular. Trataremos solamente tres que consideramos las más esenciales para el quehacer de los maestros de apoyo: la asertividad, la empatía, la negociación y toma de decisiones. A continuación se explica brevemente cada una, ilustrándola con ejemplos de la relación entre ambos maestros.

Asertividad

La intención de este apartado no es tratar el tema de la asertividad como tal, sino hacer algunas reflexiones en torno a la comunicación que se plantea desde esta teoría, para resolver las situaciones cotidianas y tomar acuerdos en forma positiva, entre el maestro de apoyo y el maestro de grupo.

La asertividad puede entenderse como una forma de vida que la persona adopta para lograr el éxito en la comunicación con los demás, su esencia radica en la habilidad para enviar y recibir mensajes de forma honesta, respetuosa, directa y oportuna. Cuando una persona ha desarrollado la asertividad, la aplica en todos los momentos de su vida, con amigos, familiares, compañeros, no solamente en los ámbitos de trabajo. Sin embargo aquí la manejaremos únicamente en la relación entre los maestros de apoyo y de grupo, porque es la relación que estamos analizando.

Esta habilidad social se manifiesta en un maestro de apoyo, cuando puede intercambiar ideas y tomar decisiones con el maestro de grupo, expresando sus necesidades laborales hacia la atención de un alumno, de forma abierta y directa, o solicitándole alguna acción a favor del niño sin temor a la respuesta, ni ansiedad por su posible negativa. Implica también la aceptación sana de la respuesta del maestro de grupo, aunque ésta no haya sido la esperada, recibiendo el mensaje tal y cómo fue enviado sin matizarlo con la subjetividad personal.

Otra manifestación de la asertividad que un maestro de apoyo ha desarrollado, es la posibilidad de decir "no" a las peticiones de los maestros o directivos de la escuela, cuando no son acordes a la misión que tiene dentro de ella. Ejemplos de asertividad poco desarrollada en este aspecto pueden ser: Un maestro de apoyo atiende a veinte alumnos que no tienen necesidades educativas especiales, porque si les dice que no a los maestros, ya no lo van a aceptar. *Un maestro de apoyo de secundaria ocupa la mayor parte de su tiempo en "regañar" a los alumnos que le mandan porque se portaron mal, no se niega a hacerlo, porque un maestro le dijo que, si no hace lo que necesita la escuela, entonces a qué va. Por lo menos un día a la semana un maestro de apoyo suple al maestro de grupo, porque no le puede decirle que no al director.*

En una relación asertiva, el maestro de apoyo defiende sus objetivos y metas sin agresividad ni manipulación y sin permitir ser manipulado como en los ejemplos anteriores. Cuando ocasionalmente un maestro de grupo ofende y desvaloriza su trabajo con expresiones como "*el maestro de apoyo no hace nada, no sirve para nada*", defiende su trabajo en forma sana, sin responder con palabras o actitudes agresivas y sin entrar en el juego de manipulación del maestro.

Es fácil decir cómo debe ser la comunicación para que sea asertiva y facilite la toma de decisiones, pero nada fácil hacerlo cuando se tiene que interactuar con maestros que poseen muy poco desarrollo social o cuando a al propio maestro de apoyo le faltan elementos. Sin embargo estamos seguros de que sí es posible avanzar, porque si algo tienen los maestros de apoyo son ganas de hacer un buen trabajo dentro de la escuela y mejorar cada día la relación con el personal de la escuela regular.

Para clarificar más en qué consiste la comunicación asertiva vamos a ver los tres estilos de comunicación que plantean algunos autores de esta corriente, ejemplificando cada uno en el quehacer del maestro de apoyo. Entre estos estilos básicos de comunicación la diferencia reside en la actitud que revelan hacia el interlocutor: pasivo, receptivo y agresivo. No quiere decir que una persona manifieste sólo un estilo, pueden estar mezclados aunque generalmente predomina uno. Estos tres estilos de comunicación y su relación con el maestro de apoyo se describen brevemente.

Estilo pasivo de comunicación

Es el estilo de comunicación que predomina en algunas personas que evitan dar sus opiniones y puntos de vista por temor a no ser comprendidas e incluso a ser rechazadas. Tienden a infravalorar sus propias opiniones y dar un valor superior a lo que piensan los demás; lo mismo sucede con su actuar, lo valoran inferior a las acciones de otros. Ceden fácilmente a las demandas de los demás permitiendo que abusen de ellas en diversas formas. Otra característica es guardarse lo que piensan o sienten por temor a ofender a otra persona.
En algunos maestros de apoyo este estilo de comunicación está presente y obstaculiza la plena realización del trabajo hacia los alumnos e impide llevar a cabo el trabajo colaborativo. Algunas formas de manifestarse este estilo pasivo son las siguientes:

- Atender a toda la población que les demanden aunque no tengan necesidades educativas especiales, disminuyendo la atención a los que realmente la necesitan, por temor a decir que no.

- Dejar de lado la atención de necesidades educativas básicas como las relacionadas con la seguridad, la alimentación, el vestido, etc. de algunos alumnos con discapacidad, por trabajar contenidos de lengua escrita y matemáticas que le exige el maestro de grupo, cuando él mismo los puede abordar en su grupo.

- En la atención de un alumno seguir el criterio de otro especialista que considera más preparado, como puede ser el psicólogo, por temor a que sus puntos de vista no sean aceptados.

- Trabajar únicamente en el aula de apoyo por temor a que sus carencias sean observadas por el maestro de grupo.

Estilo agresivo de comunicación

Este estilo se sitúa en un plano opuesto a la pasividad, caracterizándose por la sobrevaloración de las opiniones y sentimientos personales, obviando o incluso despreciando los de los demás. Resulta de la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada, transgrediendo los derechos de las demás personas, pudiendo ir desde los comentarios humillantes hasta las agresiones verbales directas.

Entre los maestros de apoyo no es muy común emplear este estilo de comunicación hacia los maestros de grupo; de vez en cuando se da el caso, pero afortunadamente son muy esporádicos. De los maestros de grupo y el personal de la escuela regular hacia el maestro de apoyo, es más frecuente encontrar esta forma, emitiendo frases descalificadoras hacia el trabajo realizado. Ante estas afirmaciones algunos maestros de de apoyo optan por un estilo pasivo y ponen distancia de por medio para no enfrentarse a situaciones difíciles.

No obstante que el estilo agresivo no se da con frecuencia hacia el maestro de grupo, sí es frecuente que entre el personal de educación especial se emitan frases descalificadoras referidas a compañeros del mismo sistema o a los maestros de la escuela regular, que no se encuentran presentes en ese momento. Esta es otra forma de comunicarse en un estilo agresivo, cuando no se le dice a la persona lo que se le puede decir sanamente para solucionar el problema y llegar a un acuerdo, pero en cambio se le descalifica en el momento y con la persona inapropiada.

Estilo asertivo de comunicación

La asertividad se encuentra en un punto intermedio entre la actitud pasiva o inhibida y la agresiva frente a otras personas. Se manifiesta en el lenguaje hablado y en el no verbal, en la postura corporal, en los ademanes o gestos del cuerpo, en la expresión facial, y en la voz. Una persona asertiva suele ser tolerante, acepta los errores, propone soluciones factibles sin ira, se encuentra segura de sí misma y frena pacíficamente a las personas que les atacan verbalmente.

Con el desarrollo de esta forma de comunicación el maestro de apoyo puede atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sin ahogarse y perderse en las demandas interminables de la escuela. Puede gestionar con el maestro de grupo los aprendizajes esperados que desarrollará cada uno, quitando o agregando algunos que de común acuerdo decidan. También le permite gestionar las modalidades de atención y los horarios en que se

llevarán a cabo. Podrá decir que no, cuando lo que le piden contravenga su función y podrá sugerir y asesorar al maestro de grupo, sin que ninguno de los dos, experimente ansiedad, ni la sensación de estar cediendo constantemente a las demandas del otro.

Este estilo de comunicación parece utópico, sin embargo hay muchos maestros de apoyo que se han acercado a este ideal y llegan al diálogo y a la toma de decisiones fundamentales con maestros que tienen diferentes niveles de desarrollo social. Ejemplos de este estilo asertivo de comunicación pueden ser:

- *Por acuerdo común el maestro de apoyo entró al grupo a trabajar una actividad que favorece a un alumno con necesidades educativas especiales, cuando iniciaron la actividad el maestro de grupo le dice: "Te voy a dejar el grupo, porque tengo que salir a un asunto personal". El maestro de apoyo le responde "Veo que tienes otra cosa que hacer, yo te propongo que este trabajo lo realicemos otro día, porque es importante que estemos los dos. Si gustas lo volvemos a planear".*

- *Un maestro de apoyo trabajó el seguimiento de reglas en el aula de apoyo con un alumno que presenta discapacidad intelectual, integrado en un subgrupo, ahora necesita hacer algunas actividades dentro del aula para que el alumno generalice lo que ha aprendido. Cuando fue a ponerse de acuerdo con el maestro de grupo, éste le dijo: "Haz lo que quieras en tu salón, en mi grupo no, a mí no me gusta que me estén viendo lo que hago" El maestro de apoyo le contestó: "En realidad mi intención no es ver cómo trabajas, lo que quiero es que Edgar empiece a seguir reglas en el salón, pues en un grupo pequeño ya lo hace, pero necesitamos que lo haga en todas partes. Si quieres hacemos una actividad entre los dos, o la hago yo solo y tú te acercas a él para estarlo ayudando". El maestro le dice: "Bueno, pero ni se te ocurra estarte metiendo a cada rato".*

En este último ejemplo vemos cómo el maestro de apoyo no adopta la actitud pasiva de "ni modo" y retirarse al aula de apoyo, ni la agresiva de decir algo como "*Pues si no quieres, allá tú, después no te quejes de que Edgar te sigue dando lata y vengas a decirme que ya no lo aguantas*". En lugar de eso toma la postura asertiva, comprende su punto de vista, no se siente agredido, ni se siente menos por su negativa y lo mejor de todo, es que busca la negociación para llegar a un acuerdo pacífico y útil para ambos, logrando hacer lo que el alumno necesita.

En forma muy breve hemos expuesto la importancia de la comunicación asertiva en el quehacer del maestro de apoyo, pasaremos ahora al análisis de otra de las habilidades imprescindibles en su función, la empatía.

Empatía

La empatía es una habilidad, propia del ser humano, que permite comprender y experimentar el punto de vista de otras personas o entender los motivos que tiene para actuar de determinada manera, sin adoptar necesariamente su punto de vista o su forma de actuar. Implica también la sensibilidad hacia los sentimientos y emociones de los demás, sin embargo esto tiene el riesgo de dejar a la empatía en un nivel meramente emocional: "si siento lo mismo que el otro, entonces hay verdadera empatía".

La empatía no es una respuesta emocional, es principalmente una actitud que se desarrolla con intención voluntaria. Es un esfuerzo para comprender los sentimientos de los demás y las actitudes de las personas, así como las circunstancias que los afectan en un momento determinado. Es un valor que la persona asertiva aplica tanto a las personas con quienes comparte sus puntos de vista como a los que tienen posturas antagónicas.

Trasladando estas definiciones de empatía al quehacer del maestro de apoyo, podemos afirmar que la empatía es la base de todas las interacciones que establece con el maestro de grupo. Esta habilidad es muy fácil aplicarla con ciertos maestros que son abiertos y dispuestos al cambio, con quienes compartimos el punto de vista; en cambio hay otros que ponen obstáculos constantemente, que dificultan el trabajo colaborativo, es con ellos con quienes el maestro de apoyo necesita desplegar todo el esfuerzo para empatizar.

Para estos casos es importante que se pregunte, por ejemplo: *¿Cuál es el punto de vista del maestro acerca de lo que requiere un alumno con discapacidad intelectual? ¿Qué motivo tiene para negarse a que se haga observación en su grupo? ¿Por qué le interesa más que le atienda a un alumno con rezago escolar que al que tiene discapacidad intelectual?* Hacerse y contestarse este tipo de preguntas ayuda a establecer una relación empática, consciente, voluntaria y facilitadora del trabajo en colaboración.

Además de conocer las motivaciones del maestro, es importante estar alerta a las señales verbales y no verbales que emite. La capacidad para reconocer y decodificar esas señales y de interpretarlas será un paso seguro para entrar en contacto con ellos y entablar el diálogo y la comunicación.

Cuando un maestro de apoyo logra sentir empatía con el maestro de grupo, aun cuando tengan muy pocos puntos en común, es más fácil llevar a cabo la negociación y la toma de decisiones, que es el siguiente punto que vamos a tratar.

La negociación y toma de decisiones

La negociación y la toma de decisiones es el punto medular en el trabajo colaborativo entre el maestro de grupo y el de la escuela regular, entendido éste como un proceso sistemático en torno a las acciones conjuntas para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en donde los dos aportan y se comprometen, de manera que ambos obtengan logros profesionales, sin deterioro personal y siempre en función de la tarea común.

En términos generales y como una definición básica, podemos decir que: *La negociación es un proceso de comunicación entre personas que tienen que tomar una decisión respecto a un tema o cuestión que los involucra*. Hay tres elementos claves en la definición de "negociación" que interactúan y se relacionan entre sí: el proceso, las personas y el problema o el tema con el que van a trabajar. En nuestro caso el proceso se lleva a cabo a lo largo de la atención de un alumno, las personas son los dos maestros involucrados y el problema son las decisiones que hay que ir tomando con respecto a los logros y retrocesos del alumno, a los aprendizajes esperados que se le han de proponer y a las modalidades y tiempos para su atención en determinados aspectos.

En este intercambio, el maestro de apoyo debe hacer uso de todas sus habilidades para que se logre el objetivo, de manera que los dos queden satisfechos con la decisión tomada y sin que ninguno tenga la sensación de haber perdido. Hay que considerar que la negociación es un proceso y no una acción aislada por lo que es probable que en algunos momentos se tenga que ceder para conseguir lo que se desea. Ceder es condición indispensable de una buena negociación, puesto que se negocia en torno a los intereses, convicciones y posibilidades de actuación de cada uno y también porque con la negociación se interrelacionan la empatía y la asertividad que implican cambios de postura a medida que se va desarrollando el proceso. Cuando se quiere negociar sin ceder, se torna en imposición de una de las partes, y eso rompe con las posibilidades de construir un trabajo colaborativo.

Resumiendo lo expuesto diremos, aunque sea reiterativo, que la negociación es una de las claves más importantes del trabajo colaborativo. Para que la negociación se lleve a buen término, durante la interacción, el maestro de apoyo necesita mostrar empatía y profundo respeto a la labor del maestro de grupo, prestar mucha atención a sus percepciones y perspectivas, retomar sus rutinas, su discurso y sus estrategas; evitar mostrar actitudes de "experto" y reconocerlo como perito en su profesión.

Para finalizar este capítulo hagamos juntos un ejercicio, un tanto imaginario, en torno a una posible negociación. Vamos a transcribir literalmente los aprendizajes esperados que fueron propuestos para una alumna de tercer grado que presenta discapacidad intelectual, y a partir de ellos, pedimos al lector, que seguramente es un maestro de apoyo o tiene una función relacionada, que imagine una negociación con el maestro de grupo que atiende a esta alumna.

Los aprendizajes esperados que asentaron en la evaluación psicopedagógica son los siguientes:

- *Amplía sus conceptos en los campos semánticos de: casa, escuela, comunidad y persona.*
- *Inicia a identificar día y noche por medio de actividades en una jornada.*
- *Identifica zonas de riesgo en entornos cercanos (escuela casa).*
- *Inicia a identificar su nombre (haciendo énfasis en la letra inicial).*
- *Practica el lavado de manos después de ir al baño y antes de comer.*
- *Practica el lavado de dientes después de comer.*
- *Identifica los pasos a seguir durante el baño.*
- *Se baña con ayuda de un adulto, lavando ella sola su cuerpo.*
- *Se abrocha y desabrocha prendas externas de vestir.*
- *Saluda a maestros y compañeros al llegar a la escuela en forma apropiada.*
- *Inicia a escribir su nombre con ayuda del calcado.*
- *Inicia a diferenciar entre letra y número.*
- *Afianza concepto de "mucho – poco" con material concreto.*
- *Inicia a manejar conceptos de arriba- abajo", "mucho – poco".*
- *Inicia conteo 1 a 1 con cantidades hasta 10.*

Teniendo en cuenta todo lo que vimos en el capítulo, escriban los pasos que se han de seguir para llevar a cabo el trabajo colaborativo. Los obstáculos que creen que se van a encontrar y la forma de resolverlos. Cuáles son los aspectos en los que será más difícil negociar con el maestro de grupo y en qué hay que ceder para logra la mejor atención para la alumna. Cómo van a proponer la interrelación de las diferentes modalidades y en qué puntos creen que tendrán que poner en juego la asertividad y la empatía.

BIBLIOGRAFÍA

AAIDD. Discapacidad Intelectual. Alianza editorial. Discapacidad Intelectual Definición. Clasificación y Sistemas de Apoyo, Undécima. Edición 2011.

AAMR. Escala de Conducta Adaptativa Escolar ABS-S:2. Segunda Edición. Editorial pro – ed. Estados Unidos de América.

BRICKER, DIANE. Educación de niños en riesgo y disminuidos. primera infancia y preescolar. Editorial Trillas, México 2000.

BRUNER, J. (1998). Desarrollo Cognitivo y Educación. Barcelona. Morata.

CALERO PÉREZ, MAVIN. “Educar jugando”. Ed. Alfaomega, Perú 2005.

CARULLA, LUIS SALVADOR, RODRÍGUEZ BLÁZQUEZ, CARMEN. “Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual”. Océano Grupo Editorial SA. España 2001.

COLL, C. (1981). Psicología Genética Educación. Barcelona: Oikos-Tau.

COOPER JAMES, M. Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción. Grupo Editorial Limusa. México 2010.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mc Graw Hill.

FLAVEL, JOHN H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1979.

FRADE RUBIO, LAURA. Inteligencia Educativa. Editora Gloria Laura Frade Rubio. México 2009.

GALLEGOS CODES, JULIO. Enseñar a pensar en la escuela. Ediciones Pirámide. España 2004.

GARCÍA CANCINO, EVERARDO. La pregunta como intervención cognitiva ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?. Editorial LIMUSA. México 2010. Editorial LIMUSA. México 2010.

GANEM, PATRICIA. RAGASOL, MARTHA. Piaget y Vigotsky en el aula. El constructivismo como alternativa del trabajo docente.

GANTUS, VIVIANA. Universidad Nacional de Cuyo — Facultad de Educación Elemental y Especial.

GARCÍA CEDILLO, ISMAEL Y OTROS. La integración educativa en el aula regular, Principios, finalidades y estrategias. SEP Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México 2000.

GONZÁLEZ PÉREZ, JOAQUÍN. Discapacidad Intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica. Editorial CCS. España 2003.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES. Manual de Operación de los Servicios de Apoyo. Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. México 2010.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES. Propuesta de Trabajo para el Área Ocupacional. México 2007.

IZUZQUIZA, D. Y RUIZ, R. Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de habilidades sociales en el hogar. España, 2007

KAMII, CONSTANTE, Juegos colectivos de la primera enseñanza, Implicaciones de la teoría de Piget. Aprendizaje Visor. España 1988.

LABINOWICZ, ED. Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza. Editorial Fondo Educativo Interamericano. Impreso en México 1980.

LÓPEZ GIL, MIGUEL ÁNGEL. Mis 500 Estrategias didácticas y sus competencias para la Educación Primaria. Gil Editores. Libros para profesores. Colombia 2010.

MARTÍNEZ, J.M. (1994). La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Bruño.

LÓPEZ GIL, MIGUEL ÁNGEL. Mis 500 estrategias didácticas y sus competencias. Gileditores, México 2010.

MONJAS CÁSARES, M. INÉS. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid. 1999.

MOUNTANER GUASP, JOAN JORDI. Escuela y discapacidad intelectual. Propuesta para trabajar en el aula ordinaria. Editorial MAD S. L. España 2009.

PIAGET, JEAN. E INHELDER, B. Génesis de las estructuras lógicas elementales. Editorial Guadalupe, 1991, Buenos Aires.

PIAGET, JEAN. Seis estudios de psicología. Editorial Origen Planeta, México 1985.

PERRENOUD, PHILIPPE. Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Grao de IRIF. Secretaria de Educación Pública. México 2004.

PRIETO, M.D. (1992): Modificabilidad cognitiva y PEI. Madrid: Bruño.

PUIG, IRENE Y SÁTIRO, ANGÉLICA, Jugar a Pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil. Ed. EUMO – OCTAEDRO, España 2000.

REY, ANDRE. Retraso Mental y primeros ejercicios educativos. Fondo de educación especial. Colombia.

RUIZ RODRÍGUEZ, EMILIO. Ada Afane, Mercedes del Cerro, María Victoria Troncoso
Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Santander (España)

SÁNCHEZ CABEZA. Revista Gallega de Terapia Ocupacional. Septiembre 2005.

SEP. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México 2007.

SEP. Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. México 2009.

SEP. Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria. México 2006.

SEP. Programa de Preescolar 2004. Secretaria de Educación Pública. México 2004.

SEP. Programa de Estudios 2009. Primer Grado. Educación Básica Primaria. México 2009.

SEP. Programa de Estudios 2009. Segundo Grado. Educación Básica Primaria. México 2010.

SEP. Programa de Estudios 2009. Tercer Grado. Etapa de Prueba. Educación Básica Primaria. México 2009.

SEP. Programa de Estudios 2009. Cuarto Grado. Etapa de Prueba Educación Básica Primaria. México 2009.

SEP. Programa de Estudios 2009. Quinto Grado. Educación Básica Primaria. México 2010.

SEP. Programa de Estudios 2009. Sexto Grado. Educación Básica Primaria. México 2009.

TORRES R. (2000). La educación para todos. La agenda pendiente y las tareas por hacer. Red de Educación para Todos. Buenos Aires.

TORRES, R. (1998), Las competencias cognitivas básicas, en qué y cómo aprender. México. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

UNESCO (1990). Primera Cumbre Mundial de Educación para Todos. Resolutivos y Recomendaciones. Jomtien Tailandia.

VERDUGO, MIGUEL ANGEL. Análisis de la definición de la discapacidad intelectual, SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (1), Núm. 205

VERDUGO ALONSO, MIGUEL ÁNGEL, GUTIÉRREZ BERMEJO, BELÉN. "Discapacidad Intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento". Ediciones Pirámide. España 2009.

http://www.google.com.mx/search?hl=es&source=hp&q=funciones+de+los+maestros+de+educaci%C3%B3n+especial&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=

http://estudiantes.medicinatv.com/apuntes/muestra.asp?id=378&idpg=7

http://www.familianova-schola.com/files/retraso-mental-infancia-adolescencia.pdf

SABERES Y QUEHACERES DE LOS MAESTROS DE APOYO
Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva

Instituto de Educación de Aguascalientes
Enero de 2012
Aguascalientes, Ags.